



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
UNIRIO - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
Programa de Pós-Graduação em História



**JESSICA GABRIELLE DE SOUZA**

**COMO ENSINAR HISTÓRIA? UMA  
ANÁLISE DA PRÁTICA E DA  
EXPERIÊNCIA DOCENTE ATRAVÉS  
DE RELATOS DE PROFESSORES**

JESSICA GABRIELLE DE SOUZA

**Como ensinar história? Uma análise da prática e da experiência docente  
através de relatos de professores**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: História Social

Orientadora: Mariana de Aguiar Ferreira Muaze

**Rio de Janeiro  
2018**

S725 Souza, Jessica Gabrielle  
COMO ENSINAR HISTÓRIA? UMA ANÁLISE DA PRÁTICA E  
DA EXPERIÊNCIA DOCENTE ATRAVÉS DE RELATOS DE  
PROFESSORES / Jessica Gabrielle Souza. -- Rio de  
Janeiro, 2018.  
149

Orientador: Mariana de Aguiar Ferreira Muaze.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em História, 2018.

1. Ensino de História . 2. História Oral. 3.  
Saberes Docentes. I. Muaze, Mariana de Aguiar  
Ferreira, orient. II. Título.

JESSICA GABRIELLE DE SOUZA

**Como ensinar história? Uma análise da prática e da experiência docente  
através de relatos de professores**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História pela Comissão Julgadora composta pelos seguintes membros:

Aprovada em 03 de maio de 2018.

Prof. Dra. Mariana de Aguiar Ferreira Muaze  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (orientadora)

Prof. Dra. Ana Maria Monteiro  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (titular)

Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (titular)

**Rio de Janeiro  
2018**

## AGRADECIMENTOS

À *Deus* – dispensador de graça e bondade infinitas, cuja presença amorosa muito me fortaleceu na execução deste trabalho.

À *minha mãe* – seu amor e devotamento tornaram essa caminhada menos áspera. Minha eterna gratidão e afeto.

Ao *meu pai e tio avô (in memorian)* – devo tudo a vocês. Mesmo estando em outro plano, sua presença continua viva em meu coração.

A *orientadora* – cuja dedicação, paciência e acima de tudo, generosidade encontram-se impressas em cada linha dessa jornada.

Aos *quatorze professores colaboradores dessa pesquisa* – que gentilmente se dispuseram a ceder um pouco do seu tempo para trocarmos ideias, conversas e impressões sobre o que é ser professor de História nos dias de hoje. Esse trabalho não existiria sem vocês!

Aos *professores e funcionários do programa de História da UNIRIO* – e em especial ao Prof. Marcos Sanches, cujo carinho me acompanha desde a graduação e também aos professores da banca de qualificação: Ângela de Castro Gomes e Marcelo Magalhaes pelas observações valiosas que muito ajudaram a redefinir os caminhos. Um agradecimento especial também à Priscila pela solicitude com a qual sempre procurou ajudar e esclarecer minhas dúvidas.

Aos *professores e funcionários do programa de Educação da UFRJ* – pela acolhida generosa e por me fazerem sentir “em casa” durante as aulas assistidas na Instituição; em especial, meu muito obrigada à professora Ana Maria Monteiro pela gentileza e calorosas discussões sobre o ensino de História.

A *todos os amigos que me sustentaram nessa caminhada* – que reclamaram da minha ausência durante esses longos meses, mas que continuaram apoiando esse projeto, ainda que a distância (porque afinal de contas, escrever é um trabalho solitário).

À *CAPES* – pelo apoio financeiro.

***Imprimo nessas páginas um pouco de minha gratidão  
E afeto***

## RESUMO

A História escolar, no bojo das profundas transformações pelas quais passa sua matriz acadêmica, têm buscado redefinir seus princípios e finalidades de maneira a superar perspectivas históricas eurocêntricas, cronológico lineares e mono causais.

Nesse cenário, ampliam-se os debates sobre como os docentes operam com recortes e seleções que permitam seus alunos a compreensão dos processos de produção desse conhecimento para além da simples memorização conteudista.

Assim, propomos nesta dissertação uma reflexão sobre a concepção histórica que norteia os conteúdos de história de Brasil ao tratar do período colonial a partir de relatos de narrativas dos docentes da educação básica em sua experiência em sala de aula, analisando nesse sentido, as narrativas didáticas por eles privilegiadas.

A presente pesquisa, estabelecida na ótica de abordagem da História oral, busca compreender as transposições e representações didáticas construídas na forma da mobilização dos saberes docentes em meio as diferentes concepções em disputa em torno da história como disciplina escolar inserida nas atuais discussões do campo curricular.

**Palavras chaves:** Ensino de História, História oral, Saberes docentes

## **ABSTRACT**

The history educational, in the midst of the profound transformations through which its academic field passes, have sought to redefine its principles and aims in order to overcome eurocentric, linear chronological and monocausal historical perspectives.

In this scenario, the debates are widening about how the teachers operate with cuts and selections that allow their students the understanding of the processes of production of this knowledge beyond the simple content memorization.

Therefore, we propose in this dissertation a reflection on the historical conception that guides the contents of Brazilian history related to the colonial period, based on teachers of basic education's narratives about their experience in the classroom, analyzing their privileged teaching methods.

The present research, based on oral history method, seeks to understand the transpositions and didactic representations constructed in the form of the mobilization of the teaching knowledge among the different conceptions in dispute around this school discipline also inserted in the current discussions of the curricular field.

**Keywords:** History teaching, Oral History, Teacher knowledge

## SUMÁRIO:

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1: AFINAL, PARA QUE SERVE A HISTÓRIA? NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O OFÍCIO DE ENSINAR HISTÓRIA.....</b>	<b>13</b>
1.1 QUAL O SIGNIFICADO DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES? .....	24
1.2 SOBRE SER PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	40
<b>CAPÍTULO 2: O PROFESSOR SE FAZ NO “CHÃO DA ESCOLA” - DOCENTES FALAM SOBRE A DINÂMICA DAS AULAS DE HISTÓRIA .....</b>	<b>53</b>
2.1 LIVROS DIDÁTICOS: ENTRE (DES)USOS E MEDIAÇÕES .....	66
2.2 COMO A PRODUÇÃO ACADÊMICA SE RELACIONA A PRÁTICA DOCENTE NA VISÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....	74
<b>CAPÍTULO 3: AS DIFERENTES AMÉRICAS PORTUGUESAS: NARRATIVAS DIDÁTICAS PRIVILEGIADAS NA EXPOSIÇÃO DOS PROFESSORES .....</b>	<b>87</b>
3.1 ENTRE NARRATIVAS E NARRADORES: ALGUNS CAMINHOS PARA PENSARMOS A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR .....	94
3.2 POR OUTRAS HISTÓRIAS POSSÍVEIS: DESCOLONIZANDO A HISTÓRIA COLONIAL .....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>145</b>

ANEXO A – Perguntas norteadoras.....	145
ANEXO B – TCLE.....	146
ANEXO C –Currículo I.....	147
ANEXO D –Currículo II.....	149

## Introdução

*Não são as lendas que investigo,  
é a mim mesmo que examino.*  
**Platão - Diálogo de Fedro**

Os saberes docentes mobilizados nas aulas de história da educação básica é o tema que estrutura o desenvolvimento da presente pesquisa, estabelecida na ótica da abordagem da história oral. Ela surgiu da necessidade de se investigar a construção das narrativas didáticas inseridas nos processos de didatização da história escolar - num momento de centralidade dos debates desse campo curricular, a exemplo da última versão da BNCC para o Ensino Médio apresentada em maio de 2016.

Não é nosso objetivo aqui nos posicionarmos a favor ou contra essa diretriz curricular, mas propor uma reflexão sobre o lugar de História do Brasil em meio as diferentes concepções em disputa. O referido documento tem gerado algumas críticas por parte da comunidade acadêmica e de professores da educação básica. Atentando para as tensões advindas de um currículo que pretenda um alcance federal, Carmem Gabriel questiona a possibilidade se pensar hoje uma História nacional que não signifique o apagamento das diferenças, mas que abra espaço às diferentes narrativas de brasilidade. Assim:

(...) explorar a ideia de nação como uma narrativa simbólica que significa uma experiência possível de viver juntos em meio à múltiplas narrativas concorrenciais que disputam a produção de uma memória nacional. Isso é, uma narrativa que nomeia experiências coletivas plurais e singulares e simultaneamente intenciona ocupar o lugar do universal que preenche a ideia de comum.<sup>1</sup>

O tema escolhido por nós como porta de entrada a essas reflexões constitui conteúdo obrigatório nos currículos escolares e que no campo da historiografia vêm

---

<sup>1</sup> GABRIEL, Carmen Teresa. “Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de História”. In: CANDAU, Vera (org.). *Interculturalizar e descolonizar e democracia: uma educação outra*. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2016, p. 113.

sofrendo grandes debates e mudanças de interpretação. Na história escolar, pressões de agendas sociais, como a lei 10.639<sup>2</sup> questionam a hegemonia europeia nas temáticas privilegiadas, chamando a atenção para necessidade do revisionismo de uma narrativa que não priorize uma cronologia linear ou fatos políticos singulares.<sup>3</sup>

Nesse sentido, interessa-nos no presente trabalho identificar como os professores lidam com essas teorizações, na percepção que esses entrevistados possuem de sua prática pedagógica, a partir do constructo da memória de seus saberes de experiência<sup>4</sup>.

Estabelecendo o professor de história da educação básica como sujeito de nossa pesquisa, buscávamos compreender como se opera didatização do saber histórico a partir da transposição<sup>5</sup> do saber acadêmico para o escolar. Nosso tema escolhido como porta de entrada a esses questionamentos refere-se a um assunto obrigatório nos currículos escolares e que vem sofrendo inúmeros debates no campo da escrita acadêmica.

Contudo, não nos interessa na presente pesquisa assumir uma observância prescritiva no sentido de analisar falas dos docentes no sentido de erros ou acertos, entre uma e outra forma de conhecimento. Mas compreender de que maneira os professores constroem sentido para os temas relacionados à América Portuguesa, a partir dos saberes privilegiados na construção das narrativas didáticas.

Desta forma, apostamos na fecundidade da metodologia da história oral no sentido de captarmos às abstrações construídas a partir da prática pedagógica desses docentes, reconhecendo o processo de autoria que envolve a produção do saber escolar. Num movimento de mão dupla entre entrevistador e entrevistado, consideramos que os relatos aqui selecionados possam descortinar possibilidades de compreensão da prática do professor que leciona na educação básica. Questão que consideramos fundamental a um ensino da disciplina que se pretenda mais significativo.

---

<sup>2</sup> Lei que torna obrigatória a inclusão da cultura Afro Brasileira e História da África no currículo de História da educação básica.

<sup>3</sup> FONSECA, Thaís Nívea. *História & Ensino de História*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, pp. 69-69.

<sup>4</sup> Baseados no conhecimento do meio que atuam e incorporados durante sua trajetória de vida profissional e pessoal., são os saberes que os professores desenvolvem no cotidiano de sua profissão e no exercício das suas funções. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, pp. 38-39.

<sup>5</sup> CHEVALALRD, apud, MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de doutorado. Programa de Pós graduação em Educação da PUCRIO. Rio de Janeiro, 2002, p. 69.

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado *Afinal, Para Que Serve A História? Narrativas Docentes Sobre O Ofício De Ensinar História* apresento o perfil dos professores entrevistados que constituíram a base empírica da presente pesquisa. A seguinte, analiso os discursos sobre o que os entrevistados consideram ser professor de História, relacionando-os com suas histórias de vida e os fatores que contribuíram para escolhas relativas à sua carreira.

No segundo capítulo *O Professor Se Faz No Chão Da Escola - Docentes Falam Sobre A Dinâmica Das Aulas De História* apresentamos a dinâmica das aulas dos colaboradores em relação aos materiais que dispõem na forma dos programas escolares e livros didáticos, buscamos analisar o ambiente o qual esses educadores se inserem. Nesse sentido, complexificamos as questões colocadas pelo capítulo anterior, buscando analisar as concepções, subjacentes ou explícitas sobre o ensino de história que orientam a prática desses professores.

Por fim, no terceiro e último capítulo *As Diferentes Américas Portuguesas: Narrativas Didáticas Privilegiadas Na Exposição Dos Professores* analiso as cadeias de equivalência e saberes privilegiados na construção do saber histórico escolar. Esclarecemos ainda, que esta pesquisa não tem por objetivo mudar práticas realizadas, mas propor uma reflexão sobre como os professores realizam transposições didáticas na dinâmica e no material das aulas de História na educação básica.

## **CAPÍTULO 1: AFINAL, PARA QUE SERVE A HISTÓRIA? NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O OFÍCIO DE ENSINAR HISTÓRIA.**

*Papai, então me explica para que serve a História?*

É partindo dessa indagação dirigida por seu filho que Marc Bloch (1886-1944) inicia seu livro “Apologia da História” no qual procura analisar os elementos da pesquisa historiográfica e a relação desses com o papel do historiador, cuja habilidade mais desejável seria a de fornecer uma explicação simples, objetiva que lhe permitisse se fazer entendido entre os “doutos e aos escolares”.<sup>1</sup>

Fazendo eco ao questionamento que serviu de inspiração a Bloch, os alunos da educação básica compelem seus professores a mesma situação descrita pelo autor, rotineiramente no exercício de sua profissão. Pressionados, muitas vezes, a assumirem uma posição que justifique a existência de sua própria disciplina, professores de História se veem na difícil tarefa de configurar sentido aos temas elencados pelas diretrizes curriculares para públicos heterogêneos, com diferentes demandas identitárias.

Em vista disso, a prática e os saberes docentes privilegiados nas narrativas dos professores de História é o tema central da presente pesquisa. Ela surgiu das inquietações e das trocas que geralmente fazemos com nossos colegas de trabalho e/ou de jornada acadêmica a respeito dos inúmeros desafios que vivenciamos no cotidiano escolar. Uma pesquisa que não pretende ser prescritiva, mas colaborativa<sup>2</sup>, no sentido de abrir espaço às visões dos saberes e práticas docentes numa perspectiva que reconheça a subjetividade desse ofício. Reconhecida essa característica, postulamos ser imprescindível uma aproximação com os protagonistas desses saberes na relação que estabelecem com suas visões de mundo, condições de trabalho e metodologias privilegiadas.

Para Tardif, assumir uma posição epistemológica colaborativa implica necessariamente na superação da concepção do professor como mero instrumento de transmissão de saberes e do paradigma da racionalidade técnica. Mas, para reconhecer e valorizar esse profissional como sujeito do conhecimento, que possui saberes específicos,

---

<sup>1</sup> BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 41.

<sup>2</sup> Tomamos aqui de empréstimo a expressão “pesquisa colaborativa” apontada por Goodson para sugerir pesquisas orais voltadas à educação na relação entre o professor-investigador em colaboração com seus pares, cujas vantagens se verificariam na menor exposição dos professores e na possibilidade de trocas de dados e conhecimentos. GOODSON, Ivor F. “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 76.

que são mobilizados e produzidos por ele no âmbito da sala de aula<sup>3</sup>, antes de tudo, é preciso conceituar o que é saber. Para este autor, “pode-se chamar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa”<sup>4</sup>. Portanto, “saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional.”<sup>5</sup>

No caso dos saberes docentes, esses nunca se apresentam de forma estritamente cognitiva, mensurada apenas pelo intelecto, mas compõem-se de vários outros saberes oriundos de fontes diversas. Dentre os tipos de saberes, podemos citar: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou continuada; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão e pela socialização com os pares de ofício e o saber pessoal, herdado de sua trajetória de vida.<sup>6</sup>

Rejeitando um lugar de subalternidade aos saberes experienciais dos professores, normalmente conferido pelas autoridades educacionais escolares e universitárias, Tardif destaca a necessidade de se abrir espaço a esses profissionais para manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes que mobilizam no espaço escolar:

Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino, tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detém saberes específicos ao seu trabalho.<sup>7</sup>

Durante muito tempo se pensou a Universidade como lugar de produção do conhecimento e o espaço escolar apenas como local de reprodução de conteúdo produzido na primeira instância. A esse respeito, Thais Fonseca atenta como o ensino de história demorou a ser visto como objeto de pesquisa e campo do conhecimento, fato que vêm mudando paulatinamente nas últimas décadas dado ao crescimento dos estudos sobre este tema.<sup>8</sup>

---

<sup>3</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 228-230.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 195

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 194.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 36-40 e p. 63.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 230.

<sup>8</sup> FONSECA, Thais Nívea de Lima. *História e ensino de história*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 30.

Para Ana Maria Monteiro isso se deve ao reconhecimento tardio da especificidade epistemológica do saber escolar que, tendo por objetivo a educação e a formação de cidadãos, diferencia-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício sem, contudo, ser um “saber menor”.

As pesquisas que têm investigado esse conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores e, também, por qualquer outro profissional prático (reconhecendo-se as especificidades de cada fazer), possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que abre perspectivas muito promissoras aos estudos do campo educacional.<sup>9</sup>

Sobre os saberes docentes, Circe Bittencourt pontua que seria apenas a partir dos anos de setenta, na confluência dos movimentos de reformulação curricular, que o conhecimento produzido nos espaços escolares começou a ganhar destaque nas pesquisas sobre educação. Desta forma:

O cotidiano escolar, as práticas de ensino de professores e alunos e os materiais escolares começaram a ser considerados relevantes no processo educacional e, nesta perspectiva, as disciplinas escolares tornaram-se objeto de investigação, buscando-se justificar ou compreender o papel e o significado de cada uma delas na definição dos novos currículos, e preocupando-se, entre outras dimensões, em identificar e apreender o conhecimento escolar por elas produzido.<sup>10</sup>

Em artigo a respeito do panorama das pesquisas sobre os saberes docentes, Célia Fernandes destaca o processo de revisão da compreensão da prática pedagógica do professor em oposição às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana no cenário das pesquisas brasileiras a partir dos anos noventa. Outrossim, esses estudos têm buscado, cada vez mais, “resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.”<sup>11</sup>

Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central nos estudos e debates educacionais, destacando a importância conferida aos diferentes

<sup>9</sup> MONTEIRO, Ana Maria. “Professores: entre saberes e práticas”. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, 129.

<sup>10</sup> BITTENCOURT, C.M.F. Apresentação. IN CHERVEL, André e COMPERE, Marie Madeleine. “As Humanidades no Ensino”. *Educação e Pesquisa*. 1999, vol.25, n.2, pp. 147-148.

<sup>11</sup> Célia Maria Fernandes. “Saberes Docentes E Formação De Professores: Um Breve Panorama Da Pesquisa Brasileira”. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 28.

aspectos de sua trajetória pessoal e profissional. Neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem também como marca da produção intelectual internacional. Fernandes pontua ainda uma inflexão metodológica no desenvolvimento desses estudos, cada vez mais abertos a explorar a relação entre os professores e os saberes que mobilizam a partir do próprio ponto de vista dos últimos. Tais abordagens consideram que os professores, “em suas trajetórias, constroem e reconstroem seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais”.<sup>12</sup>

Por tudo o que foi explicado acima, este estudo se coloca no campo de pesquisa das práticas e saberes docentes, por buscar entender como diferentes professores mobilizam seus conhecimentos para ensinar história e construir conhecimentos, de forma original, com seus alunos no âmbito da sala de aula. Atentos à fecundidade do diálogo com a historiografia aqui apresentada, propomos como estratégia metodológica a utilização de narrativas orais de professores da educação básica de maneira a possibilitar, por meio de pesquisas colaborativas<sup>13</sup>, um espaço de reflexão sobre a relação dos docentes com os saberes construídos no exercício da profissão. A ideia por nós defendida, tomando de empréstimo às sugestões de Selva Fonseca, é “dialogar com o professor, trocar saberes e experiências. Buscar significados nas relações e no trabalho que esses professores produzem, tendo em vista sua realidade material, intelectual, emocional e profissional”.<sup>14</sup>

Trabalhar com os aportes metodológicos da história oral para a compreensão da *práxis* docente escolar suscita algumas questões interessantes. Como, por meio das entrevistas com os professores, podemos refletir sobre questões pertinentes ao ensino de História? O que podemos depreender da relação entre as narrativas docentes acerca de seu ofício e os saberes mobilizados em sala de aula? Em que isso pode contribuir para pensarmos nossa prática docente e conseqüentemente contribuir para uma aprendizagem mais significativa da história escolar?

Longe de propor uma resposta definitiva a esses questionamentos, sugerimos por hipótese que, ao abrir espaço para a construção de uma narrativa sobre si mesmo e uma reflexão sobre sua prática no cotidiano e no espaço escolar, delineamos possibilidades de teorização de nossa própria prática. A abordagem experiencial, nesse sentido, serviria de

---

<sup>12</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>13</sup> GOODSON, Ivor F. Op. Cit., 1992, p.76.

<sup>14</sup> RASSI, Marcos Antônio Caixeta; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. *SAECULUM – Revista de História*, n. 15, João Pessoa, jul./dez, 2006, p. 110.

estímulo a busca de uma racionalidade mais humana<sup>15</sup>, plural e inclusiva das diversas dimensões formativas que compõem o saber docente. Deste modo:

Essas histórias diferentes e complexas, tanto quanto as imagens que as tecem, formam *um rico manancial pedagógico* com o qual aprendemos-ensinamos nossas práticas pedagógicas a docentes, a outros e a outras, que, como nós, estão na escola trabalhando e aprendendo, aprendendo e ensinando. Permitindo assim, intensa troca de experiências entre os docentes e indicam, também, a possibilidade de análise dos significado subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva. [*grifo meu*]<sup>16</sup>

Ao investigar as narrativas docentes numa ótica que “reconheça sua subjetividade no processo de ensino”<sup>17</sup>, não elencamos como objetivo propor uma nova abordagem no sentido de mudar práticas já realizadas pelos entrevistados. Mas sim, apresentar um espaço de análise de como os professores constroem “testemunhos de si”. Nesse sentido, dialogamos teoricamente com as proposições sugeridas por Portelli quando chama a atenção para a importância atribuída aos *significados* em contraparte aos *eventos* nas pesquisas que utilizam a metodologia da História oral.<sup>18</sup> “A recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”<sup>19</sup>, desta forma, articula-se com o reconhecimento das experiências, decisões e situações de aprendizado que foram ou são mais significativas na fala dos colaboradores e que por sua vez relacionam-se à identidade profissional que buscam construir. Para Anastasiou e Pimenta:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.<sup>20</sup>

<sup>15</sup> BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. “Histórias de vida e formação de professores: reflexões sobre um caminho de investigação”. IN: ARAUJO, Mairce da Silva e MORAIS, Jaqueline de Fátima (orgs). *Vozes da educação – formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2012, p. 61.

<sup>16</sup> THOMPSON, apud, ALVES, Nilda. “Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação”. In: SOUZA, Elizeu Clementino e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 135.

<sup>17</sup> MONTEIRO, Ana Maria. “Narrativa e narradores no ensino de história. IN: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHAES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Mauad, 2012, p. 119.

<sup>18</sup> PORTELLI, Alessandro. “O que faz a história oral diferente”. *Proj. História*, São Paulo (14), fev, 1997, p. 31.

<sup>19</sup> ALBERTI, Verena. *Ouvir contar – textos em História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p. 16

<sup>20</sup> PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 77.

Nessa perspectiva, a imagem que o professor constrói de si mesmo, de forma a atribuir sentido a sua profissão, circunscreve-se na temporalidade de sua trajetória individual e social sendo elemento estruturante dos saberes que mobiliza e do papel que representa<sup>21</sup>. E, no caso dos professores de história da educação básica, são eles os principais responsáveis pela atribuição de sentido no ensino da disciplina. São eles que escolhem, com relativa autonomia, como mais tarde procuraremos demonstrar, os saberes pedagógicos e curriculares privilegiados dentro de sala de aula. Saberes estes que não se dissociam de suas trajetórias, seus valores, suas memórias e suas formas de pensar e agir no mundo. São esses *saberes experienciais* que propomos analisar na presente pesquisa. Para Tardif, esses saberes resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores e são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola, com os colegas de profissão e aos alunos. Nesse sentido: “incorporam-se á experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer de saber ser.”<sup>22</sup>

Em vista disso, não presumimos a análise das narrativas orais como uma expressão de uma verdade absoluta, mas como “resíduo de ação”<sup>23</sup>, por meio do qual se produz sentidos e se constrói versões de uma chamada “realidade”. Logo, o registro da narrativa e do trabalho de *construção da fonte oral*<sup>24</sup> terão um papel importante no sentido de evidenciarmos as visões que os professores possuem sobre o significado de sua atuação, bem como as concepções subjacentes ou explícitas que orientam suas práticas.

### **Os sujeitos da pesquisa**

Nossa análise resulta de uma pesquisa de campo fundamentada em narrativas orais de quatorze professores da educação básica da cidade do Rio de Janeiro. As entrevistas foram produzidas segundo os pressupostos metodológicos da história oral, semiestruturadas com base em um roteiro de natureza temática, que não inclui a totalidade

---

<sup>21</sup> TARDIF, Maurice. Op. Cit., p. 303.

<sup>22</sup> Saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola, com os colegas de profissão e aos alunos. TARDIF. Op. Cit, p.38-39.

<sup>23</sup> Conceito proposto por Verena Alberti para ilustrar a concomitância entre o processo de narrativa e a interpretação de um fato que se opera através da linguagem. Nesse sentido, o resíduo da ação é o substrato da própria construção de memória do depoente. ALBERTI, Verena. Op. Cit., 2004, p. 35

<sup>24</sup> VOLDMAN, Danièle. “Definições e usos”. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos e abusos da História oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1996, p. 33.

de vida do sujeito<sup>25</sup>. Desse modo, centramos nossa atenção nas visões de como os professores constroem seus saberes e experiências, tendo como lócus privilegiado de investigação da temática da América Portuguesa no contexto da história escolar, por ser este um tema canônico e com grande virada interpretativa nos estudos acadêmicos.

Embora cientes da impossibilidade de estabelecermos critérios destituídos de subjetividade, nossa escolha pelo perfil dos professores que compõem a presente unidade qualitativa<sup>26</sup> distinguiu-se por aqueles que consideramos que seriam “bons entrevistados”, no sentido proposto por Verena Alberti. Ou seja, os indivíduos vistos como “mais representativos” para falar sobre determinado assunto e dispostos a discorrer sobre ele.<sup>27</sup> Por rejeitarmos uma posição que hierarquize os conhecimentos acadêmico e escolar, nosso critério de seleção dos colaboradores primou por aqueles que transitam nos dois espaços: isto é, na pesquisa acadêmica e também na educação básica, sem embargo de maiores classificações.

Desta maneira, a titulação, idade, o tempo de experiência no magistério dos sujeitos de nossa amostragem são diversificados, como diversificado é o perfil desses profissionais em território nacional. Contudo, como professores, todos se inserem nas atuais discussões (e preocupações) concernentes ao ensino da história escolar. Encontram-se aqui colegas que conheci através das aulas dos programas de pós graduação frequentados por mim este ano na UNIRIO e na UFRJ, bem como outros indicados que conheci através das redes de contato (e amizade) oriundas das discussões do campo. *Professores reflexivos*<sup>28</sup>, que gentilmente se dispuseram a trocar experiências, relatos, confidências em prol de uma discussão que vai além da simples

---

<sup>25</sup> Verena Alberti relaciona dois tipos de entrevistas possíveis de serem utilizadas de acordo com a preferência do pesquisador: as entrevistas *temáticas* e as entrevistas de *histórias de vida*. “As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido, enquanto as de história de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se interior (...) Apesar dessas diferenças, ambos os tipos de entrevista de história oral pressupõem a relação com o método biográfico: seja concentrando-se sobre um tema, seja debruçando-se sobre um indivíduo e os cortes temáticos efetuados em sua trajetória, a entrevista terá como eixo a biografia do entrevistado, sua vivência e sua experiência.” [grifos meus] ALBERTI, Verena. *Manual de História oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, pp.37-38.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 32.

<sup>27</sup> Ibidem, pp. 33-34.

<sup>28</sup> Utilizamos aqui o conceito proposto por Shön para denominar o profissional docente que está em contínua reflexão acerca de seu ofício. Para este autor, o exercício da auto reflexão repercute na própria prática e na relação do significado de sua atuação, constituindo-se assim em elementos de dialogia em permanente reformulação. SHÖN, apud, FRISON, Lourdes Maria e ABRAHÃO, Maria Helena. “Formação de professores, memórias e narrativas”. IN: ARAUJO, Mairce da Silva e MORAIS, Jaqueline de Fátima (orgs.). Op. Cit., p.42.

prática, mas traz luz a questionamentos sobre os sentidos de cada um de nós estarmos em sala de aula.

A importância concedida à reflexão em torno da atividade docente foi fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa. Como salienta Verena Alberti, não é de modo algum natural falar sobre sua vida a outras pessoas, a não ser que esteja “numa situação de justificação e construção de si próprio.”<sup>29</sup> E, no caso desses colaboradores, concluímos que a motivação para que aceitassem nosso convite, reside justamente nessa característica comum a esses profissionais. Nesse sentido, aproximando-nos das elucidaciones de Portelli, consideramos que:

(...) a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso.<sup>30</sup>

No que se refere ao nosso trabalho de campo, apenas à exceção de duas entrevistas (realizada via mensagens de áudio no *WhatsApp*) todas as outras foram realizadas presencialmente, excluindo-se apenas algumas questões complementares que surgiram no decorrer de nossa investigação. Os lugares escolhidos, de maneira a melhor atender à disponibilidade dos entrevistados, foram os mais diversos: as escolas em que atuam, as universidades em que estudam e/ou trabalham, em cafés e livrarias. Em nossas conversas, previamente agendadas e com os objetivos explanados, buscávamos não criar um cenário de interrogatório, mas criar possibilidades de diálogo, “nas tessituras de redes de conhecimento e significado sobre os inúmeros processos de aprendizagem e ensino”.<sup>31</sup>

Desta forma, não aspiramos aqui a captação de uma realidade comum a todos os entrevistados, mas as representações acerca do vivido inseridas no contexto social de cada depoente. Assumimos nesse véis, a ideia de realidade não como “um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo depois de reunidos”.<sup>32</sup> Embora a história

<sup>29</sup> ALBERTI, Verena. Op. Cit., 2004, p. 37.

<sup>30</sup> PORTELLI, Alessandro. “A Filosofia e os Fatos -Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais”. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 60.

<sup>31</sup> ALVES, Nilda. “Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação”. In: SOUZA, Elizeu Clementino e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (orgs.). Op. Cit., p. 144.

<sup>32</sup> PORTELLI, A. “Tentando aprender um Pouquinho. Algumas Reflexões sobre Ética na História Ora” In: *Projeto História*, n. 15, 1997. São Paulo: PUC, p. 16.

oral nos auxilie no resgate a subjetividade devida à experiência pessoal, ela também se relaciona com o todo social no qual essa bagagem se circunscreve.

Para melhor atender aos objetivos que norteiam o presente trabalho, desenvolvemos um roteiro de entrevista (ver anexo A) nos qual exploramos três eixos principais:

1. Perguntas de caráter mais geral sobre sua formação e a opinião que os professores possuem sobre sua atuação em sua dimensão pessoal e diacrônica.
2. Temas relacionados à dinâmica de suas aulas em seus aspectos pedagógicos e metodológicos.
3. Questões relacionadas às representações didáticas da América Portuguesa construídas por esses docentes na construção do saber histórico escolar.

Mesmo tendo utilizado o mesmo documento como guia para todas as entrevistas, as narrativas dos entrevistados se mostram múltiplas, plurais, polivalentes, haja vista a diversidade de perfis dos colaboradores, muito embora possamos apontar diversas intercessões, que procuraremos exemplificar ao longo de nossa análise. Desta feita, acreditamos que essa heterogeneidade possa permitir, dentro dessas variações, analisar como estão sendo mobilizados os fluxos de sentido de narrativa da história escolar.

A tabela abaixo ilustra melhor algumas informações mais gerais sobre o perfil dos professores entrevistados:

<b>Nome:</b> <sup>33</sup>	<b>Idade:</b>	<b>Redes de ensino que atua:</b>	<b>Tempo no magistério:</b>	<b>Formação Acadêmica:</b>	<b>Data da entrevista presencial:</b>
Aline	45 anos	Rede estadual do Rio de Janeiro	22 anos Graduação em História (PUC, 1993)	Mestrado (Prof História) – UERJ/FFP	09 de novembro de 2016.
Arthur	43 anos	Rede estadual (técnica) e municipal do Rio de Janeiro	15 anos Graduação em História (UERJ, 2001)	Mestrando – UERJ (Prof História)	06 de julho de 2017.

<sup>33</sup> Os nomes reais dos professores entrevistados foram preservados de maneira a melhor atender às disposições do parágrafo único, item VII da resolução n. 510 de abril de 2016 do Comitê de Ética para pesquisas humanas e sociais - no que se refere ao anonimato e resguardo das informações pessoais dos participantes. Destacamos também, ter sido entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a cada um dos entrevistados sublinhando essas determinações e nosso comprometimento em cumpri-las.

Bianca	29 anos	Rede particular - Rio de Janeiro	3 anos Graduação em História (PUC, 2012)	Doutoranda em História - UNIRIO	—
Catarina	49 anos	Rede municipal e estadual do Rio de Janeiro	28 anos Graduação em História (UERJ, 1991)	Doutoranda em História-UNIRIO	—
Gustavo	37 anos	Rede federal - município do Rio de Janeiro; Programa de pós-graduação	15 anos Graduação em História (UERJ, 2001)	Doutorado em História - UFF	13 de dezembro de 2016.
Henrique	—	Rede federal (técnica) - município Nilópolis	10 anos Graduação em História (UNIRIO, 2008)	Doutorado em História - UFF	01 de novembro de 2016.
Letícia	37	Rede estadual e municipal do Rio de Janeiro	09 anos Graduação em História (Universidade Gama Filho, 2006)	Mestrado UFRJ – Prof História	22 de novembro de 2016.
Lúcia	—	Rede federal - município do Rio de Janeiro; Programa de pós-graduação	37 anos Graduação em História (UFF, <i>não informado</i> )	Doutorado em Ciências Sociais - UERJ	22 de outubro de 2016
Luís	31 anos	Rede particular e Estadual do Rio de Janeiro	8 anos Graduação em História (UFRJ, 2010)	Mestrando Prof História - UNIRIO	27 de outubro de 2016.
Paulo	40 anos	Rede estadual do Rio de Janeiro; programa de pós-graduação	20 anos Graduação em História (UFRJ, 1998)	Doutorado em Educação – PUC/RJ	21 de julho de 2016.
Renata	43 anos	Rede federal – município do Rio de Janeiro	20 anos Graduação em História (PUC/RJ, 1997)	Doutorado em História – PUC/RJ	08 de agosto de 2017.
Ricardo	34 anos	Rede particular e estadual do Rio de Janeiro	10 anos Graduação em História (UFRJ, 2007)	Mestrando Prof História/ UFRJ	24 de novembro de 2016
Sônia	52 anos	Rede estadual do Rio de Janeiro	31 anos Graduação em História (UFRJ, 1988)	Mestrado em Educação - UFRJ	8 de dezembro de 2016.
Thiago	32 anos	Rede estadual do Rio de Janeiro	07 anos Graduação em História (UFRJ, 2007)	Doutorando em Educação UFRJ	17 de novembro de 2016.

Analisando o quadro de forma mais detida, podemos observar que a faixa de idade dos participantes varia entre 29 e 45 anos, já a diferença do tempo de experiência é mais expressiva. Nesse sentido, Bianca é a professora com menos tempo na docência (3 anos), enquanto Catarina, Lúcia e Sônia são as professoras mais experientes no nosso grupo (28

anos, 37 anos e 31 anos, respectivamente). De maneira a melhor nos situarmos, consideramos aqui a idade e o tempo magistério que os entrevistados possuíam no dia que realizamos nossos primeiros contatos.

Dos quatorze professores entrevistados, quatro lecionam exclusivamente na rede estadual (Aline, Paulo, Sônia e Thiago), três (Arthur, Catarina e Letícia) nas redes estadual e municipal, quatro na rede federal de ensino: Gustavo, Lúcia e Renata lecionam na mesma escola e Henrique leciona num colégio federal situado em outro município. Luís e Ricardo trabalham, ambos, nas redes particular e estadual, e Bianca exclusivamente na rede particular. Pontuamos ainda que Gustavo, Lúcia e Paulo lecionam além da educação básica, em programas de pós-graduação voltados à prática do ensino de história.

No que se refere à formação acadêmica, todos os professores possuem graduação em História, mas no que se refere à pós-graduação as titulações são diferenciadas. Dos três mestres, Aline e Letícia defenderam no programa Prof História e Sônia é mestre em educação pela UFRJ. Arthur, Luís e Ricardo são mestrados também pelo Prof História. Gustavo e Henrique são doutores em História, Lúcia em Ciências Sociais e Paulo, em Educação. Bianca e Catarina atualmente encontram-se no doutorado em História e Thiago, em Educação.

Quanto à dinâmica das entrevistas, optamos por uma abordagem mais informal, de maneira a criarmos um ambiente de descontração e confiança para que os entrevistados se sentissem a vontade ao expor suas opiniões e valores. Feitos os contatos iniciais, agendávamos a entrevista, que durava em média em torno de 1 hora a 1 hora e meia. Quando sentíamos a necessidade de complementar ou revisar algum ponto, entrávamos em contato por e-mail, telefone ou *WhatsApp*. Como isso aconteceu mais de uma vez no decorrer da pesquisa, mencionamos aqui apenas a data da entrevista presencial e consideramos as outras intervenções como complementação da mesma pesquisa por terem sido rápidas. Nesse sentido, por questões de incompatibilidades de horários, Bianca e Catarina foram as únicas participantes cujas entrevistas foram realizadas integralmente por mensagens de áudio no *WhatsApp*.

Por fim, verificamos que os professores entrevistados, para além de suas diferenças etárias e de tempo de carreira, atuam em múltiplos espaços e para diversos segmentos. Assim sendo, consideramos que tal diversidade só tende a enriquecer a análise desse trabalho, pois nos possibilita ter contato inúmeras experiências vivenciadas através da ótica desses docentes.

## Qual o significado do ensino de história nas narrativas dos professores?

O objetivo da presente sessão é investigar os discursos sobre sua profissão e a finalidade do ensino da história escolar mobilizados pelos docentes em suas entrevistas, tendo como parâmetro o roteiro de perguntas presente no anexo A. Sublinhamos ainda que não foi nossa preocupação apresentar as respostas de cada professor, mas sim evidenciar quais narrativas foram mais evocadas e as cadeias de equivalência<sup>33</sup> mais frequentes estabelecidas em torno da temática que compõe o subtítulo da presente seção.

Por conseguinte, buscávamos no início de nossa entrevista abordar questões sobre a escolha pelo curso de história, a função da história escolar e do papel docente na relação da diacronia de sua atividade. Pretendíamos, com tais questionamentos, que os professores narrassem os motivos que os conduziram à profissão, bem como as concepções que orientam suas práticas. Contudo, cumpre-nos destacar que os professores colaboradores não limitaram seu raciocínio a um discurso uníssono, antes mesclaram diferentes sentidos em suas falas. Ao longo do texto, procuraremos demonstrar os fluxos de sentido mais frequentes.

A respeito dos motivos que os levaram a escolher o curso de História:

Eu me formei em 1993, e... eu já fazia, já tinha terminado o curso de... pra professora.. primária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Então, eh... eu já tinha feito uma escolha, é... Ligada à educação, né? E, no momento de tentar o vestibular, eh... eu tinha pensado entre Artes, na UFRJ... tentei, eh... Psicologia também, estava pensando em Psicologia, e pensei também em História... porque eu tive um professor de História... eram aulas todos sábados e domingos. Então eu fiz com a turminha minha, de amigas do Instituto de Educação, nós passávamos lá o dia inteiro, estudando, porque a gente não tinha tido aquelas matérias, é... de matemática, assim, mais aprofundadas... biologia... Então, que que aconteceu? Aí eu coloquei História... até uma prima minha falou assim “bota História, Aline, para ver qual é... você gostou tanto daquele professor de História”... e assim, muito louco. Aí, foi por isso. E o mais engraçado é que, tempos depois, eu fui trabalhar numa escola particular... quem é que eu encontro? O tal professor de História. Coroa, amigo meu, ficou amigo meu, né? Ele é professor do Estado e professor de escola particular... um monte de escola particular aí, e do município, e... *Eu falei que uma das minhas escolhas por História tinha... sido por conta da matéria dele, com a aula que ele dava no pré-vestibular. Ele ficou todo sem graça...(risos). Aline [grifos meus]*

*(...) os alunos frequentemente me abordam para comentar sobre como minhas aulas contribuíram para que eles mudassem o pensamento, a perspectiva... E eu acho que essa é uma das situações mais gratificantes... E essa fala dos alunos, tem a ver com a minha história*

<sup>33</sup> LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 92.

*de vida, porque eu mesma conheci um professor de história chamado Paulo. E até então, eu achava história um saco... aquela decoreba. Os meus alunos hoje morrem de rir comigo, porque até hoje tenho dificuldades com datas (risos) E aí eu conheci esse professor no ensino médio que me mostrou uma outra perspectiva da História. (...) durante todo esse tempo mantive o contato com o Paulo, que hoje já é falecido. Mas posso dizer, que ele foi muito importante na minha escolha e na minha trajetória. Sônia [grifos meus]*

A fala das professoras Aline e Sônia condensam o que a maior parte dos professores entrevistados (ao todo, oito) expuseram em torno do porquê terem decidido estudar História na graduação. Podemos observar como a noção do *professor marcante*<sup>34</sup> aparece frequentemente nesses relatos. No segundo extrato, percebemos um paralelo entre as concepções dos alunos da professora e as dela própria enquanto estudante. As memórias nesse caso, aparecem hibridizadas e subentende-se ser esta também uma aspiração que a professora espera conquistar no exercício de sua profissão: uma professora que ofereça “uma outra perspectiva da história”, tal qual seu mestre. Essa outra perspectiva, enfatizada pela professora ao longo de sua entrevista reside em aproximar os alunos do conteúdo visto em sala, enfatizando que eles também são sujeitos da história, “desmistificando aquela ideia que ainda trazem dos grandes feitos e heróis”. Aproximando-se dessa forma de uma concepção de disciplina que sirva de ferramenta a compreensão dos fenômenos sociais.

Nesse ponto, gostaríamos de destacar como a fala da professora abre espaço para refletirmos sobre as categorias de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” como propostas por Koselleck, no sentido de demarcar diferentes formas pelas quais os sujeitos históricos articulam as dimensões temporais entre passado e futuro. Nessa perspectiva:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados (...) também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza

<sup>34</sup> “Professores marcantes, na conceituação adotada na pesquisa, seriam aqueles que, no ensino médio, marcaram seus alunos por meio do ensino de história e, de alguma forma, teriam orientado esses alunos na opção pelo curso de História na graduação. ” MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011, p. 208. Para Maria Eugênia Castanho, a importância do uso dessa categoria é corroborada pela recente produção na área de educação sobre a vida profissional dos professores. Desta forma destaca-se, cada vez mais, a importância concedida às concepções sobre às práticas docentes que não se esgotam nos cursos de formação mas encontram-se “enraizadas em contextos e histórias individuais (...)” CASTANHO, Maria Eugênia. “Sobre professores marcantes” IN: CASTANHO, S. e CASTANHO.M.E.(orgs.) *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001, p. 155.

no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto (...) *É a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico*”<sup>35</sup> [grifos meus]

No que se refere ao relato da professora, existe um “entrelaçamento” entre passado e presente no tempo de sua narrativa e depreende-se que tal posição justifica e orienta sua prática pedagógica. O trecho acima também é revelador no sentido de exemplificar que a relação entre a história de vida pessoal da professora e a maneira como ela enxerga a função da disciplina. Para ela, história é muito mais do que um curso para profissionalizar, é uma questão existencial, uma ferramenta para a autonomia do pensamento.

Na visão desses professores, a figura do professor cativante que possibilita um diálogo e um entendimento mais amplo das questões sociais também foi “considerada como sendo decisiva na escolha do magistério (Gustavo)”. Nesse sentido, a fala de Luís expõe esse entendimento, destacado também por Lúcia, que diz ter mudado sua escolha de curso, tal o efeito que as discussões fomentadas pelos professores de história do cursinho pré-vestibular tiveram sobre ela.

(...) E eu pensava que eu queria ser esse cara que sabia tudo. Então, para mim buscar a história tem a ver com uma curiosidade minha de conhecer as coisas... eu achava, de maneira bastante inocente, que o curso de História iria me trazer respostas para praticamente tudo. **Luís**

A união das “características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo”<sup>36</sup> dos professores marcantes também é evidenciada por outros entrevistados. Muitas vezes, considerados os “mais gentis e educados” (Letícia) e, portanto, mais próximos, no sentido de criar um ambiente de “maior familiaridade e entrosamento” (Bianca). Renata destaca ainda esse perfil de profissional como sendo uma das causas para “a sedução que sentia pela disciplina” e conseqüentemente um dos fatores que contribuíram para a escolha do curso.

Paradoxalmente à admiração concedida aos seus professores inspiradores, paira também, nas falas dos depoentes, um certo receio em seguir o magistério nos anos que

<sup>35</sup> KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência e horizonte de expectativa” In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2006, pp. 309-313

<sup>36</sup> CASTANHO, Maria Eugênia. “Sobre professores marcantes” IN: CASTANHO, S. e CASTANHO.M.E.(orgs.). Op. Cit., p. 158.

antecederam a sua formação. Renata comenta que no momento da escolha do curso, ainda não tinha “pensado o que significava isso: ser professor de história”, Gustavo é ainda mais enfático: nem conseguia “se imaginar como docente”. Para Bianca, Henrique e Ricardo, o despertar da vocação viria apenas no decorrer dos estágios supervisionados, exigidos à obtenção do grau de licenciado na maioria das universidades brasileiras.

*A minha certeza em ser professor, só veio mesmo quando começou a prática. Nos estágios supervisionados eu já me encantei por aquilo e com as disciplinas pedagógicas que geralmente as pessoas não gostam... eu curti muito, principalmente aquelas mais práticas relacionadas ao ensino de história, é? Menos gerais. E quando eu entrei em sala de aula eu vi que era aquilo que eu queria mesmo e mais recentemente eu vi o que eu quero mesmo é o ensino básico...porque até... dois, três anos atrás eu ainda admitia a possibilidade de ser professor universitário. Mas hoje em dia, o ensino de história me conquistou, e é a área que eu quero focar mesmo. **Henrique** [grifos meus]*

A divisão colocada entre o professor acadêmico e escolar, também aparece evidenciada na fala de Luís:

*E acabei me encontrando na docência, trabalhando. Eu fiz o curso... no início assim, não tinha grande apelo por virar professor... imediatamente. Mas por razões da minha vida acabei tendo que ir para o mercado e acabei me descobrindo na docência trabalhando mesmo. Hoje para mim, não consigo me ver fazendo outra coisa. Mesmo com todos os percalços, me sinto muito bem sendo professor de história. Não me vejo hoje, por exemplo como pensaria há um tempo atrás, como um acadêmico... acho que o meu lugar é no ensino, na sala de aula.*

**Entrevistadora:** Mas você também está fazendo mestrado em ensino de História (ProfHistória), então você está nesses dois espaços.

**Luís:** Bom, é. Primeiro porque normalmente assim... os espaços em que eu trabalho... são muito, muito brutalizados muito... alienadores em relação ao meu trabalho. *Eu sinto que eu não... que eu não consigo evoluir intelectualmente fazendo meu trabalho;* o que pra mim é um absurdo... porque... eu trabalho com pessoas, eu trabalho ouvindo gente. Então para mim parece um absurdo isso, mas é uma sensação. *E a busca pela pós-graduação vem muito por isso. Do desejo de estar em um espaço que me motivasse e que me estimulasse.* [grifos meus]

Percebemos também, a partir dos relatos integrais das narrativas, que a relutância em assumir a atividade docente parece se relacionar à pouca valorização da categoria, cuja pertinência social já não é mais tida como óbvia aos saberes úteis ao mercado de trabalho.<sup>37</sup> Transparece nas falas dos professores que a vontade de ensinar teria surgido apenas no momento em que estiveram frente a frente com esse desafio - fosse nos estágios

---

<sup>37</sup>TARDIF, Maurice. Op. Cit., 47.

obrigatórios ou no exercício da profissão. Ao evidenciarem a *prática* como motriz da vocação, postulamos como Tardif, que “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber- ensinar”<sup>38</sup> na visão desses entrevistados.

A rígida separação entre o professor universitário e o professor pesquisador, evidenciada nos relatos de Henrique e Luís, parece associada: “ao fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação entre pesquisa e ensino”.<sup>39</sup> Uma bifurcação que forçosamente, compeliaria os docentes a escolherem uma única rota.

Nesse sentido, os depoimentos de Letícia e Aline aproximam-se daquilo que foi exposto por Luís:

*Quando eu estava na faculdade, não pensava em continuar estudando... fazer mestrado, doutorado porque eu sempre achei muito solitário... essa parte da pesquisa, né? Então, eu fui direto para o mercado de trabalho, para as salas de aula. Quando eu estava no final da faculdade, fiz todos os concursos (era uma época de muitos concursos) aí logo em seguida... eu terminei a faculdade em 2006 no ano anterior eu já tinha passado num concurso de Nova Iguaçu e aí quando a faculdade terminou eu só estava esperando ser chamada. E agora já tem quase dez anos que estou no magistério. E eu terminei ano passado o mestrado profissional em ensino de história, porque a proposta do curso me interessou muito. Eu realmente queria estudar algo que agregasse ao cotidiano da sala de aula, não queria ficar presa somente à pesquisa acadêmica, vamos dizer assim. **Letícia** [grifos meus]*

*E eu acho que a gente só cresce... enquanto ser humano, enquanto profissional e enquanto professor quando a gente estuda... só que o professor não tem, é... muitas vezes a oportunidade de fazer isso, porque você parar e fazer um mestrado, fazer um doutorado... .. demanda mil coisas, além de custos, né, de grana e tudo mais, tem um custo familiar, tem o seu tempo... Um custo pessoal muito grande, então, assim, e no município e no Estado você não tem aquele retorno como você tem em outras instituições (...) *Mas desde que eu comecei o mestrado eu já comecei a me empolgar muito, mais do que eu estava anteriormente...E, assim, a ver muito mais sentido naquilo que eu estava fazendo, porque eu já não via mais tanto sentido...Eu já estava no automático... Imagina você ir pro seu trabalho triste. Eu ia assim pro Estado, e pro município eu ia, tipo “tô aguentando isso aqui”... cansada, assim, sem valorização, sem animação, sem... sabe? Cansada, assim, sem esperança já, chateada, mas fazendo...Não estava largando de mão, não, não estava dando qualquer aulinha, não, mas...eu estava já desanimada, e o mestrado me deu, assim...Uma nova energia... foi um ânimo danado. **Aline** [grifos meus]**

<sup>38</sup> Ibidem, p. 61.

<sup>39</sup> Ibidem, p. 35

O depoimento de Aline sinaliza o quanto ainda precisamos avançar no sentido de oferecermos possibilidades que possibilitem a participação dos professores da educação básica nos cursos de formação continuada. Pelo que se pode perceber no relato da professora, sua participação nessa atividade dependeu muito mais de um esforço e engajamento pessoal do que de uma condição favorável a tal iniciativa.

A existência do mestrado profissional (Prof História<sup>40</sup>) voltado exclusivamente à prática do ensino de história também é enfatizada pelas professoras, como sendo “algo que agregasse ao cotidiano da sala de aula” (Letícia) e um fator de renovação e inspiração (Aline). A aproximação da academia com o cotidiano escolar é enfatizada como algo positivo que abre novas possibilidades de união entre teoria e prática. No caso de Letícia, por considerar a pesquisa “puramente acadêmica” um tanto solitária e desconectada de sua realidade profissional, a proposta do Prof História significou a continuidade dos estudos através do laboratório que lhe é tão familiar: a sala de aula. Para Aline, representou um novo olhar sobre sua prática e, conseqüentemente, um fator de motivação em circunstâncias de desvalorização tão severas como aquelas enfrentadas pelos professores da rede estadual do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, podemos apontar uma fala comum aos alunos do supracitado programa, incluindo aqueles que recentemente defenderam suas dissertações e os que se encontram no mestrado.

O programa do Prof história para mim é o que há de mais fértil nesse diálogo entre a academia e o espaço escolar. Até então, o mundo acadêmico sempre esteve muito desconectado da *escola*. *O Prof história aproximou essas duas realidades. é a escola na academia e a academia na escola.* **Arthur** [grifos meus]

Dessa forma, assinalamos que a fala de Arthur incorpora os principais elementos citados pela maioria desses professores: o surgimento de um programa de pós-graduação que agregasse teoria e a prática no cotidiano escolar foi de fundamental importância para que esses profissionais se dispusessem a decidir fazer um mestrado. Sobre as opções que o levaram a optar pelo curso de História, Arthur comenta ter tido

---

<sup>40</sup> “Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, visa à formação continuada do docente em História que atua na Educação Básica, propiciando qualificação certificada para o exercício da profissão.” Informações retiradas da página do programa. <http://www.profhistoria.uerj.br/>.

uma juventude prenhe de sacrifícios financeiros que o levaram a diversos empregos antes de conseguir ingressar na faculdade. Contudo, nunca deixou de “pensar na educação como valor, de ver o estudo como uma possibilidade de abrir alguma porta de melhora”. Em diálogo com essa perspectiva, Paulo pontua que sua escolha pela docência se deu muito menos por um “ideal romântico” do que “por uma preocupação financeira, estratégica, de quem era de família popular e está preocupado com o seu espaço de trabalho”. Nesse caso, a fala desses professores traduz uma visão da educação superior como possibilidade de promoção individual num cenário de dificuldades econômicas.

Um outro fator, sublinhado pelas professoras mais experientes de nossa amostragem em relação à escolha por sua profissão, refere-se ao contexto muito específico de reabertura política e econômica pós regime militar. Esse contexto, que se traduziu, no espaço escolar, em propostas de reformulação e novas propostas curriculares. Nesse sentido, a fala da professora Catarina ilustra bem o pensamento, que posiciona a história como ferramenta às mudanças sociais mais profundas:

Eu me formei professora no Curso Normal, acho que por influência da minha mãe, que não era professora, mas me dava muito incentivo. Trabalhei alguns anos nas séries iniciais. *Sou da geração que não estudou História e sim Estudos Sociais. Somente no curso Normal tive a disciplina e me apaixonei graças aos excelentes professores que tive. O contexto também contribuiu.* Vivenciei o movimento Diretas Já, o fim do bipartidarismo de fachada, a possibilidade de votar em candidatos de esquerda, a elaboração da Constituição de 1988, enfim, havia uma sensação de possibilidade de construção de um país mais democrático e um clamor social pelo fim do autoritarismo que me contagiou. Pensávamos que finalmente poderíamos mudar os rumos de nossa história (...) Aprendíamos naquela época e naquele livro, na pauta crítica/estruturalista/marxista, uma definição de História como “um profeta olhando para trás”. Estudávamos o modo de produção asiático e o modo de produção feudal, ou a luta de classes, por exemplo, como leis. Esses conceitos tão teleológicos e voluntaristas, portanto criticáveis nos dias de hoje, naquela altura eram inovadores e até mesmo reveladores, uma nova perspectiva social nos era desvelada. *Isso me incentivou a cursar História e continuar professora, era um projeto individual e ao mesmo tempo coletivo, no sentido de uma transformação social.* **Catarina** [grifos meus]

Os estudos sociais, mencionados na fala da professora, corresponderam às propostas curriculares adotadas pelo regime militar no Brasil que buscaram, em supressão às disciplinas de história e geografia fomentar sentimentos de disciplina e

patriotismo a partir de uma concepção cívica do espaço escolar.<sup>41</sup> Nesse sentido, a fala da depoente exprime um profundo sentimento de esperança, “pensávamos que finalmente poderíamos mudar os rumos de nossa história” retratado no momento de sua escolha pelo curso em associação às mudanças que estavam acontecendo na sociedade.

As concepções da historiografia de inspiração marxista reveladas por ela como componentes do seu currículo universitário são indicadoras da mudança de perfil da disciplina. Em oposição ao período anterior, a história era “chamada a exercer a função de crítica da sociedade, atenta aos seus conflitos e às suas diferenças, inclusive às diferenças de classes”.<sup>42</sup> Nesse cenário, a historiografia estrangeira na influência de autores ligados ao Marxismo e também à Escola dos Annales teriam um papel significativo nesse processo.

Para a maioria dos professores, “o poder de transformação da educação na trajetória dos alunos” (Sônia) é um discurso bastante evocado no sentido de evidenciar a importância da disciplina, mas para Thiago essa concepção foi o principal motivo de sua escolha pela docência:

A docência... vamos dizer assim... eu desde criança, pequeno ainda – por volta de uns 10 anos, por aí – quando eu cursava o ensino fundamental... eu já dizia que eu queria ser professor. Só que eu não sabia se eu iria cursar História ou de matemática porque eu gostava das duas disciplinas mesmo sendo completamente opostas e até hoje gosto muito. *Você começa a justificar... a entender melhor sua vocação...e eu não consigo enxergar outra forma de termos uma sociedade mais “justa”, porque essa questão de justiça está sempre sendo disputada se não for pela educação. E eu acho que... isso é muito importante para mim. Poder contribuir de alguma maneira, deixar alguma coisa aqui. (...) acho que a educação é o caminho para isso, é uma forma de influenciar mais pessoas, né? Trabalhar por algo que seja mais positivo em termos coletivos. E a história então, acho que tem uma carga... vamos dizer assim... social maior porque te permite trabalhar valores e ensinar a questionar, ensinar a pensar e sobretudo a desnaturalizar as coisas. Fazer com que os alunos percebam que não há um destino teleológico, que nem tudo que acontece deveria acontecer de tal forma, mas que foram feitas escolhas, resultado de tensões... então, pra mim a história te dá ferramentas para desnaturalizar o mundo em que a gente vive. Thiago [grifos meus]*

<sup>41</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008, pp.73-75.

<sup>42</sup> MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. “O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica”. *História Unisinos*, Volume 15, n.1, Janeiro/Abril 2011, p. 46.

A preocupação com a *desnaturalização* aparece como uma recorrente na fala dos professores quando questionados sobre a importância da disciplina, reveladora também da importância da dimensão sociológica concedida pelos professores ao ensino de história.<sup>43</sup> Nessa perspectiva, o ensino da disciplina serviria como base para uma “leitura da contemporaneidade diante das muitas inquietações e incertezas que vivenciamos (Catarina)” do que simplesmente “uma coleção de fatos e conteúdos (Henrique)”. Esse enfoque de conteúdo, teria como objetivo, portanto:

Para que os alunos percebam que eles ocupam uma determinada posição na sociedade não porquê é assim que tem que ser assim. Não, mas porque as correlações de forças em determinados momentos construíram esse ...vamos dizer assim... *Essa situação, que pode ser revertida, né? É, então... eu acho que esse é um desafio macro, esse desafio de... de utilizar a disciplina da História... pra contribuir pra esse empoderamento identitário...* A única coisa que a história nos garante é a mudança, nada é perene todo o tempo. Então acho que o potencial da história na educação básica é esse: ajudar a desnaturalizar o mundo, perceber que é fruto... *Das escolhas, dos embates, das tensões, né... De disputa... O mundo está sempre sendo disputado, inclusive o passado.* **Paulo** [grifos meus]

Eu acho que quando nós estamos começando a vida, especialmente a vida intelectual... a gente precisa ter informações para que a gente se veja dentro do mundo. Se entenda dentro do mundo. E até informações que nos ajudem... porque o aluno do ensino básico, ele está com a identidade dele em formação, né? E eu acho que essa coisa do "se entender no tempo e no espaço", ajuda muito, faz parte da formação da identidade de uma pessoa. *Acho que é fundamental você entender a que povo você pertence, a que classe social você pertence e a que processo histórico você pertence para você se entender no mundo. Não naturalizar determinadas coisas. A gente tem que entender que somos frutos de um todo um processo, que a humanidade chegou até aqui e vai continuar, a história não acabou. E somos também herdeiros de toda essa bagagem que a humanidade acumulou. E precisamos entender como essa bagagem foi acumulada, qual é o seu significado. Tem a haver com o nosso entendimento do mundo e qual a formação da nossa identidade, quer dizer com o nosso entendimento da gente, mesmo.* **Lúcia** [grifos meus]

Os relatos de Thiago, Paulo e Lúcia ao reunirem o que a maioria dos professores apontou, a necessidade de um ensino que abra espaço à desnaturalização das

---

<sup>43</sup> A relevância concedida ao conceito de desnaturalização aparece nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio para a disciplina de sociologia. “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e Suas Tecnologias”. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002, pp. 105-106.

desigualdades e preconceitos sociais, situando o aluno, ele próprio, como sujeito da história. Desnaturalizar, no sentido colocado pelos entrevistados significaria, portanto não tomar a sociedade como algo imutável, mas como resultado da ação dos indivíduos, condicionada por sua singularidade histórico-temporal. “Ou seja, mostrar que o mundo é muito largo, muito diverso e principalmente que as coisas não são só porque elas *devem ser* da maneira como se apresentam (Luís).” Reconhecendo ainda que a importância concedida aos fatos históricos não é algo natural, mas uma disputa que envolve múltiplos interesses. O conceito de identidade, como apresentado por Lúcia, revela uma proposta de compreensão da realidade histórico-temporal dos alunos de maneira a melhor situá-los de sua “posição no mundo” na importância concedida à historicidade dos fenômenos sociais.

Destacamos ainda a pertinência apresentada sobre a questão do “empoderamento identitário” que aparece na fala de Paulo e que articula-se muito à própria trajetória de vida desse professor, como aluno negro e pobre e sua militância no sentido de viabilizar uma educação de qualidade e mais inclusiva para esses segmentos. Semelhante preocupação também transparece na fala de Arthur quando chama a atenção para a necessidade da desnaturalização das relações sociais acompanhada da inserção de outros personagens nas narrativas da história escolar:

*O ensino de história a meu ver está muito relacionado a isso: a essa desnaturalização desses conceitos e ideias que estão sedimentadas no corpo social. Fundamental para nos descolonizarmos enquanto brasileiros. Nós temos que pensar que na história cabe diferentes personagens. Não só o branco europeu e você tem que né... pensar em fazer uma história plural que de espaço para que as pessoas se identifiquem de fato. Se sintam protagonistas fazendo parte daquela história; senão você estará, com sua prática docente, exercendo um exercício de exclusão. E eu já tinha essa ideia comigo. Mas agora no Prof história as discussões são muito voltadas a isso. Essa discussão é bem amadurecida. Tanto no que diz respeito ao currículo, quanto na nossa prática e na didática... você tem que pensar na sua prática, possibilitar mais pessoas dentro da história. Isso é fundamental para uma sociedade que se queira democrática porque democracia e diversidade precisam andar de mãos dadas. O ensino de história serve também à essa desconstrução do estabelecido. Arthur [grifos meus]*

O extrato sugere uma conexão entre a análise social e a problematização do lugar do indivíduo na trama da história. A descolonização, colocada pelo professor, serviria assim à inserção de outras lógicas narrativas que possibilitassem o surgimento de novos sujeitos históricos, para além de uma perspectiva eurocêntrica centrada nos “grandes

homens”. Dessa forma, podemos traçar um paralelo entre o depoimento do professor e a proposta de Vera Maria Candau no sentido de “reinventar a educação e a escola, superando o caráter monocultural, euro-usa-cêntrico e homogeneizador das práticas educativas.”<sup>44</sup> Candau atribui ainda à nossa herança colonial, por sua vez encrustada no sistema educacional, a perpetuação de um ensino e lógica escolar fundamentadas na segregação de determinadas culturas e etnias, portanto incompatível a uma educação que se pretenda mais democrática. A preocupação constante com sua prática no sentido de possibilitar um ensino de história desassociado de narrativas que promovam um “exercício de exclusão”, também é marcante no relato desse professor reflexivo.

No que se refere aos fluxos de sentido mais presentes nos relatos dos professores, assumimos, como sugerido por Ana Maria Monteiro que os usos constantes das categorias de “desconstrução do estabelecido” e/ou “desnaturalização do social” se articulem:

Como uma característica da identidade profissional dos professores de História, esse compromisso com a dimensão formadora do ensino, formadora do cidadão na medida em que nessa disciplina são trabalhados referenciais que auxiliam os alunos a superar a visão do senso comum e a realizar uma leitura do mundo com maior potencial crítico (...) *Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao senso comum com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado.*<sup>45</sup> [grifos meus]

Contudo, em tempos de “Escola sob suspeita” e negação da produção das subjetividades no campo das humanidades<sup>46</sup>, essa particularidade apontada como sendo norteadora dos conteúdos do ensino da história escolar acaba gerando desconfiança. Para Bianca, pensar a disciplina no cenário atual é estar constantemente atento em torno de sua importância no fomento de justificativas para ações, digressões, modos de agir e de pensar, nesse sentido:

(...) *a história realmente se constitui num dos pilares de formação para a cidadania, porque ela tem esse poder: tem esse poder de dar liberdade. O conhecimento histórico é libertador, né? Sobretudo agora diante dessas amarras históricas, dessas amarras conservadoras, dessas*

<sup>44</sup> CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 14.

<sup>45</sup> MONTEIRO, Ana.Maria. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de doutorado. Programa de Pós graduação em Educação da PUCRIO. Rio de Janeiro, 2002, p 52 e p. 207.

<sup>46</sup> BÁRBARA, Isabel Scrivano; CUNHA, Fabiana Lopes da; BICALHO, Pedro Gustavo Gastalho. “Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades.” In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 110

amarras violentas que desencadeiam uma série de acontecimentos perigosos, que desestruturaram mesmo a sociedade. *Então eu acho que pensar a história nos dias de hoje é pensar no quanto ela foi negligenciada e continua sendo negligenciada na sua condição básica. Que é ser libertadora, que é ensinar a sociedade a ser livre, livre de preconceitos, ser autônoma... enfim... A gente vê o quanto que a sociedade, ela se tornou uma sociedade movida pela histeria muito por conta da falta dessa base de conhecimento histórico, né? Porque o conhecimento histórico ele é muito norteador das ações, ele é muito norteador da visão de mundo.* **Bianca** [grifos meus]

Para Bianca, tais “amarras conservadoras” que restringem a noção de criticidade e problematização do conhecimento histórico apenas poderiam ser contrapostas a partir de uma concepção de ensino que se propusesse a viabilizar novos olhares aos fenômenos sociais, destituídos de formulações pré-concebidas engendradas na intolerância. Essa noção de liberdade, proposta pela professora, serviria a permitir seu alunado tecer suas próprias conclusões sobre a historicidade desses fenômenos a partir de uma visão um tanto mais isenta de preconceitos sedimentados no corpo social; portanto, numa linha de pensamento muito próxima à sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, na importância atribuída ao conceito de cidadania, como analisado por Marcelo Magalhães.<sup>47</sup> Numa aproximação ao pensamento de Paulo Freire<sup>48</sup>, Gustavo pontua que atingir tal objetivo apenas seria possível se os espaços escolares conseguissem

(...) transformar o programa de História em algo que faça sentido para o aluno na educação básica... precisamos criar nexos...sentidos, possibilidades... para que o aluno entenda o porquê que ele aprende determinados assuntos que são abordados pelo professor de História em sala de aula. *Senão, a aula não faz o menor sentido.* **Gustavo** [grifos meus]

<sup>47</sup> “Compartilhando o sentido amplo atribuído à democracia, os PCNs realizam uma breve análise da situação da cidadania na sociedade brasileira. A sociedade é caracterizada como portadora de uma marca autoritária. Marca que está presente tanto em seu passado quanto nos dias atuais em que as relações sociais hierarquizadas e os privilégios diversos demonstram a existência de um alto nível de desigualdade, injustiça e exclusão. MAGALHÃES, Marcelo. “História e cidadania: por que ensinar história hoje?” IN: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 177.

<sup>48</sup> A preocupação em conferir significado e utilidade aos conteúdos escolares é uma das principais preocupações do educador Paulo Freire. Para ele, pensar em alternativas pedagógicas de modo a problematizar o conteúdo didático, é tentar ir além de uma perspectiva conteudista. Pois o maior objetivo da educação seria fomentar a conscientização do mundo o qual os educados se inserem. Nessa perspectiva, o processo educativo do homem é indissociável de seu compromisso com a sociedade, e para tal, necessário se faz que esse homem seja capaz de se perceber inserido nesse mundo, a partir de sua própria reflexão. FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 4 Ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981, p. 16

Nesse sentido, Renata e Sônia apontam duas características fundamentais do que consideram ser um ensino de história mais próximo e inclusivo às demandas docentes: o desenvolvimento de outras habilidades para além da simples memorização de conteúdos e sua relação com a memória:

Então eu acho assim: que a história serve como um espaço em que eu vou estar tratando as questões específicas mesmo da história, mas sempre com a intenção de pensar que habilidades que eu faço ao pensar, ao refletir sobre a história, *que habilidades eu quero construir com os alunos para que eles levem isso com eles no que eles forem optar na vida deles. Então, eu digo isso: a história é mais importante do que a própria história. Porque ela abre campo para tudo. Então assim... Se você opta em trabalhar um documento, você vai estar trabalhando também com eles a leitura, a interpretação, a relacionar, a comparar... então, tudo isso é possível fazer dentro do conteúdo da história. E isso também eles vão precisar fazer em qualquer área, né? Da vida como um todo. Então, eu tenho muito isso em mente. Renata [grifos meus]*

*Quando eu trabalho com os meus alunos, eu sempre comento sobre um texto do Guilherme Augusto Araújo Fernandes onde ele discute a relação entre história e memória. E aí eu começo a discutir com os alunos a relação entre a história e a memória a partir da vida deles. Então, eles confeccionam "caixas de memórias" e esse é o momento que eu acho que a disciplina começa a fazer sentido para a vida deles. Eu acho assim, você não tem que dar a "faca e o queijo", mas sim a "fome". Isto é, despertar no aluno a vontade de conhecer, senão eles se sentem fora da história, né? E a história não é apenas aquele texto que está no livro didático. A história é o vestuário, ela é a louça que você usa, os valores, o tipo de corpo que você quer... os padrões de beleza, a história é a moda, a política, a música, a arte, o teatro... A história é tudo! Então, é necessário proporcionar essa dimensão aos alunos, certo? A história antes de tudo, é cultura. Eles brincam muito a esse respeito, costumam dizer: "Sônia também é cultura" (risos). Sônia [grifos meus]*

Embora apontem opções metodológicas diferentes, os relatos das professoras convergem para um mesmo objetivo: aproximar os conteúdos da disciplina do cotidiano de seu alunado. Para Renata, o uso dos documentos históricos em sala de aula abre espaço ao desenvolvimento outras habilidades: leitura e interpretação de texto, exercícios de relação e comparação, essenciais, portanto à vida de relação seja em sua feição pessoal ou profissional. A utilização dos documentos históricos, contudo revela também uma proximidade entre o campo de ensino de História e a pesquisa, no sentido de adequação de um procedimento historiográfico inserido na prática pedagógica.

O recurso ao documento poderá constituir o que Marc Bloch considerou ‘um método para todos’, pela aquisição, além do conteúdo, do pensamento histórico e do espírito crítico, análise disciplinada das situações, pensamento independente, seja indutivo ou hipotético-indutivo. (...) O contato com o documento permite relacionar o fato com o pensamento do historiador por meio do testemunho, questionar conclusões ou procurar ver como a elas se chegou (...) Antes de mais, parece possibilitar uma história mais real, o envolvimento do aluno, o trabalho, quer individual, quer em grupo, a transferência de competências para diferentes domínios do real, o pensamento independente.”<sup>49</sup>

O desenvolvimento de exercícios que promovam uma maior criticidade em relação à disciplina, também transparece no testemunho de Sônia que relata a utilização de uma atividade pedagógica no sentido de sensibilizar os alunos a partir de um ponto de partida: a relação entre história e memória. O texto mencionado pela professora<sup>50</sup> ilustra o conceito de memória a partir da visão de uma criança e sua relação com sua amiga, uma idosa que está progressivamente perdendo o fio de suas lembranças. A atividade proposta após a leitura em conjunto visa estimular uma reflexão sobre o lugar das memórias na vida de cada um, o que são e quem define o que deve ser lembrado ou esquecido.

A “porta de entrada” utilizada pela professora de maneira a aproximar seus alunos da disciplina e assim “fazer sentido na vida deles (Sônia)” configura-se numa ferramenta de análise de uma dimensão sócio cultural dos processos históricos perceptíveis na vida cotidiana: o vestuário, a louça, os valores, etc. Numa aproximação, portanto, aos postulados da Nova História na ênfase creditada aos valores culturais, com grande carga explicativa na análise das sociedades humanas.<sup>51</sup>

Uma vez admitida a ideia de sermos todos herdeiros dessa “bagagem histórica” os esforços da professora concorrem para identificar seu alunado como ator e agente da produção de conhecimento histórico retificando a interpretação de uma disciplina estática, distante da realidade experiencial e por isso mesmo, inacessível a título de análise. A relação entre história e memória conforme apresentada na atividade proposta pela professora, serviria à reflexão sobre uma disciplina que:

<sup>49</sup> FELGUEIRAS, Maria Louro. *Pensar a História, repensar o seu ensino*. Porto: Porto Editora, 1994, p. 91.

<sup>50</sup> FOZ, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque -Book, 1995. A professora não explicita qual trecho do livro trabalha em sala durante a sua entrevista. Encontramos o livro completo, disponível para visualização, neste endereço: [https://pt.slideshare.net/carolinemarino5/21-guilherme-augusto-arajo-fernandes-mem-fox?next\\_slideshow=1](https://pt.slideshare.net/carolinemarino5/21-guilherme-augusto-arajo-fernandes-mem-fox?next_slideshow=1).

<sup>51</sup> BURKE, Peter (org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP. 1992, p. 1-3.

Não mais pressuponha a existência de um sentido imanente, de uma teologia inscrita no próprio processo histórico. Sabemos hoje que a história terá os sentidos que nela colocarmos. Se a vivência, se a experiência da historicidade, da temporalidade, só pode ser individual, os sentidos que atuam na história também partem dos indivíduos, mas tornam-se coletivos, transcendem a esfera da individualidade ao se encontrarem, se conflitarem, se articularem, se associarem, coexistirem na vida em sociedade.<sup>52</sup>

Um pensamento semelhante apontado por Durval Júnior emerge nos relatos de Letícia, Aline e Ricardo sobre a relação entre memória e ensino de história num cenário de recrudescimento da intolerância

*Não podemos deixar morrer essa história... essa memória porque as pessoas deturpam de muitas formas esse passado. Você tem que ter esse ensino regular na escola para evitar esses equívocos que esses alunos repetem e são levados, né? E se nós, na sala de aula, não nos posicionarmos frente a isso, as pessoas saem da escola transformando coisas horrorosas do passado em coisas boas e o que era teoricamente visto como correto, justo, democrático, transformam em coisas ruins, né? Então assim, o que está mais me impactando e até em certa medida me motivando no magistério, é justamente essa necessidade... de me posicionar frente a essas "deturpações". E assim, aqui na escola onde eu trabalho nós trabalhamos muito essa questão da intolerância. Intolerância religiosa, principalmente. Então, a gente trabalha muito essa questão da convivência com o outro... a necessidade do respeito.*  
**Letícia** [grifos meus]

Às deturpações do passado mencionadas na fala da professora, sobrevém a necessidade de reafirmar o compromisso docente em se posicionar frente a essas disputas pela “memória coletiva”<sup>53</sup> por setores ligados a demandas autoritárias e preconceituosas. Portanto, esse dever da memória como função da história escolar estaria relacionada ao fomento de “uma sociedade mais justa, mais livre de preconceitos (Aline)”. Em diálogo ao que foi apontado pelas professoras, Ricardo aventa como possibilidade de explicação aos atuais ataques sofridos ao campo da disciplina, como consequência do “avivamento dessa memória social que se procura relegar a segundo plano”.

<sup>52</sup> ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?” In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012, p. 36.

<sup>53</sup> POLLAK, Michel. “Memória e Identidade Social”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 203.

Nesse sentido, as falas dos três professores convergem para um ponto nodal: a relação do ensino de história e os *passados sensíveis*<sup>54</sup>. À intensificação das disputas pelas memórias somam-se aos questionamentos sobre o papel da docência e o caráter político e ideológico implicado nos processos de ensino aprendizagem. Para os professores, necessário se faz uma reafirmação dos objetivos que norteiam a existência da disciplina em seu compromisso com a construção de um futuro de menos intolerância, violência e preconceitos.

Relacionando os desafios da disciplina numa era de proliferação de outras narrativas sobre o passado construídas fora dos espaços escolares, nos fala Henrique:

As interpretações do passado são produzidas hoje fora da academia e alcançam o espaço midiático e a esfera pública de uma maneira... Que coloca o ensino escolar em xeque. Então na verdade, a maior ameaça pra mim, na minha perspectiva, da história escolar não está nem no currículo em si - ter ou não história, carga horária, conteúdos - *mas tem a ver com a questão de que nós poderíamos chamar talvez do epistemológico, do regime de verdade em torno da disciplina escolar história que tem competir com essas outras produções de histórias produzidas fora do ambiente escolar e que acabam interferindo.*  
**Henrique** [grifos meus]

A fala do Henrique evidencia-nos a importância de pensarmos a história como uma construção que se faz “viva” em espaços e ambientes diversos, muitas vezes desaprovados ou mesmo nem discutidos nos espaços acadêmicos. Para os professores, essa questão se torna crucial, pois frequentemente constroem à defesa ou justificação de seu discurso no enfrentamento dessas narrativas não científicas da produção da história.<sup>55</sup> Desta forma, consideramos que são numerosos os desafios que se interpõem ao docente desta disciplina, especialmente em um momento em que sua própria capacidade

---

<sup>54</sup>“(…) um passado mais vivo e sensível porque ele é próximo, problemático, aberto, polêmico, doloroso e ‘quente’. Um passado atravessado pela violência, o desaparecimento, a morte, o exílio e a censura, mas também pelo medo, a indiferença, a naturalização, o consenso, a conformidade, a colaboração e a cumplicidade. Um passado vivido que é narrado de várias maneiras, formando memórias que, com palavras e silêncios, luta, para estabelecer a sua versão do acontecido. Um passado definido pela negação. Um passado que não passa. Um passado presente”. GONZALES, Maria Paula. “Ensino de História e passados sensíveis: olhares sobre o caso argentino” In: MAIA, Tatyana de Amaral et al (orgs.). *(Re)construindo o passado: o papel insubstituível do ensino de história*. Rio Grande do Sul: Editora PUCRS, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=ovCGDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Data de acesso: 27/09/2017.

<sup>55</sup>Sobre este tema, sugerimos por leitura o seguinte artigo que trata do lugar do ensino da disciplina nesse contexto de vulgarização das interpretações históricas à velocidade do compartilhamento instantâneo: CARVALHO, Bruno Leal Pastor. “História Pública E Redes Sociais Na Internet: Elementos Iniciais Para Um Debate Contemporâneo”. *Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016, pp. 35-52.

de discernimento intelectual é colocada à prova em prol de uma pretensa “neutralidade pedagógica”,<sup>56</sup> assim defendida pelos apoiadores do movimento Escola sem Partido.

Pensando nessas questões, convidamos nossos colaboradores a compartilharem um pouco sobre o significado de sua atuação, seus desafios e possibilidades.

### **Sobre ser professor de História**

*O professor precisa ser significativo para os seus alunos. Sendo profissional de história, especificamente... é você tentar numa conjuntura como essa de tantos recuos, você historicizar as conquistas... abrir diálogos, pluralizar sua prática no sentido de mais voz a outros... fazer com que mais pessoas se identifiquem, ne? (...) E eu quando trabalho com eles, principalmente república velha e você pega os nomes dos presidentes da república é tudo nome de ruas, praças, avenidas... e eu sempre falo com eles, chamo a atenção para esse sentido. De que a História é construída por cima. Meu nome não está lá, nem o seu nem do seu avô...mas tem alguém quem decide. Quem decide? E serve a que propósito? E, é interessante... eu gosto muito de trabalhar com essa questão dos logradouros porque por aí você percebe... o logradouro é uma extensão do nosso currículo. O que os governantes querem que nós saibamos. O nosso lugar na História. E se você olhar... o nome das ruas reflete também uma historiografia nossa. Porque são aqueles "grandes homens" que terão lugar na história. Então, você quando tenta fazer com que seu aluno tenha novos olhares diante de uma situação que ele vive cotidianamente... isso é um bom caminho... mesmo com todos os desafios. Arthur [grifos meus]*

A habilidade de “atribuir significado” aos temas estudados na disciplina aparece como a característica mais importante ao professor de história nos relatos dos colaboradores. Mas como os professores entendem a aplicação dessa categoria? No relato de Arthur, essa premissa associa-se a necessidade de historicizar os fatos sociais a partir de uma perspectiva mais plural e inclusiva, o que reflete também os segmentos com os quais esse professor trabalha na rede municipal e estadual. Portanto, “conhecer seu lugar nessa história” estaria associado ao primeiro passo de um entendimento mais amplo da sociedade como um todo, em suas características discriminatórias refletidas na importância concedida aos “grandes homens”. Vemos no relato do professor, que ele procura se aproximar dos alunos, incentivando-os a desnaturalizar essas opções arbitrárias do próprio currículo escolar, a partir de um exemplo bastante comum: os

<sup>56</sup> PENNA, Fernando. “O ódio aos professores. Movimento Liberdade para Ensinar”. Artigo disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/>. Acesso em 27/09/2017.

logradouros. E conseqüentemente a refletir sobre o lugar deles próprios nesse saber Histórico privilegiado, enrustado na memória urbanística.

Para Letícia, a questão do sentido a ser conferido pela disciplina tem de necessariamente perpassar por uma reflexão constante do docente, desta forma:

Para mim, um bom professor de história é aquele que consegue trazer sentido e finalidade para a disciplina. *Acho que é uma pergunta que necessariamente deve passar pela minha prática. “Por que eu estou falando disso? Quais reflexões quero suscitar a partir de tal tema?”* As vezes, em função do tempo, dos recursos, do ambiente de trabalho, acabamos entrando no modo “piloto automático”, sabe? Precisamos, na medida do possível, tentar romper com isso. Enfrentar esses questionamentos pode ser o início de um ensino mais significativo.  
**Letícia** [grifos meus]

Para a professora, as narrativas didáticas conduzidas pelos docentes devem sempre objetivar uma “reflexão” ou “questionamento” e não apenas ficarem presas numa sucessão de conteúdos desconectados da realidade do aluno. Necessário se faz, portanto, pensar em “links”, estratégias para se aproximar de seu público, despertar uma curiosidade. Contudo, Letícia admite que nem sempre consegue atingir esse objetivo, dadas as condições de trabalho as quais está submetida na rede pública de ensino. Contudo, percebemos em seu relato que esse é um dos desafios os quais ela se propôs no exercício de sua prática.

Já Gustavo associa a habilidade docente de atribuir sentido aos conteúdos da disciplina a um perfil de professor investigativo, disposto a formular outras alternativas de conteúdo pedagógico:

*Um bom professor de história é necessariamente um bom pesquisador. Uma pessoa que tem um mínimo de curiosidade que a motive a fazer pesquisas e que motive necessariamente esse professor a sair da sua zona de conforto (...) É importante que ele minimamente, ele consiga construir textos originais para a aula dele, enfim... a fala dele... que o texto dele em aula seja original e que obviamente crie algum sentido para o aluno a partir daquele texto, né? Porque não adianta o cara ser, por exemplo, ultra especialista em Inquisição, não é? E quando ele traz esse tema para a sala de aula, para a educação básica, isso não diz nada para o aluno que está assistindo, ou seja...toda e qualquer tipo de construção dialógica, e a educação é necessariamente é uma construção dialógica, ela só faz sentido, se ela tem essa relação de compreensão, daquilo que é dito e daquilo que é ouvido. Ou seja, se aquele significado que o professor está atribuindo, está fazendo sentido para o aluno.*  
**Gustavo**

A fala de Gustavo abre-nos espaço para refletirmos melhor essa relação entre o ensino básico e a academia, o que revela muito o perfil desse entrevistado. Como professor da educação básica e também de programas de pós-graduação relacionados à prática do ensino de história, seu depoimento resume muito dessa preocupação: pensar em estratégias que permitam levar os conteúdos produzidos na universidade para a sala de aula. Contudo, rejeitando uma posição de ensino “bancária”<sup>57</sup>, seu depoimento denota uma preocupação dialógica, construtivista que gere compreensão e significado. Nessa perspectiva, o texto da aula<sup>58</sup>, elaborado pelo professor precisa indispensavelmente dialogar com diferentes perspectivas da produção de conhecimento não descuidando dos objetivos que norteiam a finalidade da história escolar.

Ao reafirmar a importância concedida ao “processo de criação didática” exposto por Gustavo, Renata chama a atenção para a *sensibilidade* que o professor deve ter para localizar, na medida possível, os pontos de intercessão entre os conteúdos vistos em sala e o interesse dos alunos. “O professor precisa ter essa sensibilidade, entende? Porque senão distancia muito o conteúdo da disciplina da vida dos alunos. Daquilo que eu acho interessante e daquilo que os alunos acham interessante (Renata)”.

Para Catarina, pensar um ensino mais receptivo aos interesses dos alunos é propiciar uma perspectiva histórica das questões do momento presente:

*Acho que o historiador deve entrar nos debates contemporâneos com os recursos da disciplina. Acho que os alunos têm essa expectativa também. Quando algum aluno pergunta: “por que eu preciso estudar isso?” Ou então de brincadeira, diz assim: “mas eu nem era nascido quando isso aconteceu...” na verdade ele está sendo extremamente crítico ao nosso trabalho, não consegue ver um horizonte de expectativas naquilo que está sendo ensinado e, de certa forma, está nos cobrando isso. Acho que um bom professor precisa de uma boa formação acadêmica e docente, sem hierarquização, a boa formação deve atuar nas duas frentes. Para isso os estágios na licenciatura precisavam ser aprimorados e programas como o PIBID, que aliás só existem porque a formação docente é precária, deveriam ser intensificados (...) Os anos de atuação no magistério me ensinaram muitas coisas, mas destaco que o saber fazer do professor ocorre no*

<sup>57</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, p. 52.

<sup>58</sup> Em referência ao artigo escrito por Ilmar de Mattos que disserta sobre o processo de autoridade docente na sua prática pedagógica; Nesse entendimento, o professor autor é necessariamente um professor leitor e será esta relação específica que possibilitará a produção do texto de uma aula, uma vez que: “(...) a condição para quem ensina história se tornar um autor reside, antes de tudo, na leitura dos textos dos que escrevem a história, a produção historiográfica. Uma seleção que começa a dar movimento à relação entre os textos historiográficos disponíveis e a aula de história em processo de produção, de modo a ser ensinada e aprendida.”. MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aula como texto e o ensino aprendizagem da História.” *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, volume 11, n.21, p. 12-13.

chão da escola. Cada profissão tem suas especificidades, as da docência só se aprende na escola, o que de forma alguma dispensa uma boa formação universitária, ao contrário, só o diálogo bem próximo dessas duas instituições pode formar bons professores. **Catarina** [grifos meus]

Aproximando-se da dimensão formadora da disciplina registrada diversas vezes pelos outros professores, percebemos no relato da professora uma forte aproximação ao exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais com relação à importância concedida à educação cidadã a partir de uma postura crítica dos acontecimentos sociais<sup>59</sup>. Catarina menciona também uma qualidade importante ao profissional da área, em diálogo ao proposto por Gustavo: a união dos saberes acadêmicos e docentes, sem hierarquização desses dois pilares. O primeiro relacionado à formação curricular do curso superior e o segundo, pedagógico. Sobre o último, a professora destaca ainda a importância dos saberes advindos da experiência nessa formação, a importância do “chão da escola”, isto é, aqueles aprendidos na prática enquanto docente. Nessa perspectiva, a crítica de Catarina recai sobre a precarização dos cursos de licenciatura, incapazes de, na maioria das vezes, fornecer esse preparo aos licenciados.

A importância concedida ao Pibid<sup>60</sup> na formação dos cursos de licenciatura também é evidenciada na fala de Aline:

*Esse tempo e essa experiência no ensino... mudou muitas vezes ao longo dos meus anos de magistério, que são vinte e dois anos ao todo, vinte e dois para vinte e três, né, e ela afeta/ afetou muito a minha prática pedagógica, foram vários momentos... o primeiro momento, quando você sai da faculdade, crua e nua, não sabe dar uma aula...apesar de ter feito práticas de ensino... Mas eu queria muito que na minha época tivesse o programa do PIBID... porque agora eu sou supervisora do PIBID e eu vejo como é um ganho fantástico para as minhas alunas bolsistas estarem no programa junto com uma professora que tem mais experiência que elas, mas a gente planeja juntas, a gente se organiza juntas, então assim isso é maravilhoso... é tipo uma inveja branca,*

<sup>59</sup> “A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere”. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: História. Brasília: MEC / SEF, 1998, p. 26.

<sup>60</sup> *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*. “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. *O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública*. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” [grifos meus]. Informações retiradas em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Data de acesso: 29/09/2017.

digamos assim (risos)... uma coisa que eu gostaria de ter passado e não passei... **Aline** [grifos meus]

As modificações do saber pedagógico aparecem frequentemente na fala dos colaboradores correlatas aos anos de experiência profissional. Nesse sentido, a dimensão diacrônica do “saber-ser”<sup>61</sup> professor evidencia a continuidade desse processo em oposição a uma ideia de formação definitiva, restrita aos anos de graduação.<sup>62</sup> Outrossim, as narrativas de Aline e Catarina reúnem uma crítica levantada por Tardif ao criticar a rígida divisão entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, mormente dominadas por “formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares e não por lógicas profissionais.”<sup>63</sup> No caso de Aline, a sensação de se sentir “nua e crua” ao encarar a sala de aula parece advir precisamente da defasagem entre os saberes adquiridos na formação e a aplicação dos mesmos na carreira docente. Em suma, o “choque com a realidade” dos primeiros anos no exercício do magistério é uma experiência que marca a fala de muitos entrevistados.<sup>64</sup> Em vista disso, a importância creditada a programas como o Pibid, que propiciam uma aproximação mais efetiva do espaço escolar aos licenciados, aparece destacada em ambos os relatos dessas professoras, que não puderam contar com esse incentivo durante os anos de sua graduação.

Com efeito, a dificuldade enfrentada nos primeiros anos do magistério sobressai amiúde nos relatos dos nossos colaboradores. Para Letícia, o choque da realidade da escola pública periférica em relação às “bonitas teorias da faculdade” levou a professora a remodelar sua prática de maneira a pensar em objetivos que se adequassem ao seu público. Em relato muitíssimo semelhante, Bianca e Henrique comentam como o entendimento das diferenças de seus alunos foi essencial à superação de suas primeiras frustrações advindas dos primeiros contatos no magistério.

*Então... por mais que eu soubesse que os alunos eram diferentes entre si, eu achava que eles tinham que se comportar igual. Pensava: "como assim? Eu vou ter dificuldade de lidar com esse e facilidade em lidar com aquele, se eu dou a mesma aula? Sou a mesma pessoa, sabe?" (...) antigamente eu ficava abismada em pensar por que um grupo ia tão bem nas avaliações e um outro grupo não ia bem, né? (...) até aquele ponto, eu ainda não sabia lidar com as diferenças entre eles e essa consciência*

<sup>61</sup> TARDIF. Op. Cit., p.38-39.

<sup>62</sup> PAIM, Elison Antônio. “Do formar-se ao fazer-se professor”. In: MONTEIRO, Ana Maria. “Narrativa e narradores no ensino de história. IN: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHAES, Marcelo de Souza (orgs.). Op. Cit., p.158.

<sup>63</sup> TARDIF. Op. Cit., p. 283.

<sup>64</sup> Ibidem, pp. 82-83.

*me fez mudar, adaptar completamente as minhas aulas. Bianca [grifos meus]*

Eu acho que a principal diferença que eu vejo entre atuação no início da minha carreira docente e atualmente, aí já se vão 9 anos, desde 2009. E quando eu olho provas antigas, quando eu penso nas minhas práticas do dia a dia, penso que a principal diferença tem a ver com uma incorporação de um certo olhar, de um certo ouvir sobre os alunos aí na minha prática. *Quando eu comecei a dar aula, eu vim com o meu conhecimento da faculdade, com as minhas ideias da época em que eu era aluno, com a minha noção do que era ensinar história e com o passar do tempo eu fui incorporando o que significava ensinar história para os principais sujeitos ali envolvidos no processo que são os alunos e as alunas. Então, eu acho que essa foi a principal mudança que a experiência tem me dado. Eu não acho que hoje eu seja necessariamente um professor melhor, não diria que isso tem a ver com ser melhor ou pior. Até porque o olhar sobre o que seja um bom professor varia muito de pessoa para pessoa... Mas acho que hoje eu sou um professor mais aberto e isso eu considero o mais importante. Eu sou mais aberto a variações do meu discurso, a variações das turmas, a variações de alunos e alunas e essa abertura vem muito dessa experiência que alargou as minhas perspectivas sobre a prática docente. Henrique [grifos meus]*

A dificuldade em colocar em prática os conhecimentos teóricos do curso de graduação evidenciado nas falas dos professores revela um processo de aprendizagem do saber ensinar que vai adquirindo um caráter mais flexível, denominado pelo professor de “variações do discurso” (Henrique). Lidar com diferentes grupos exige uma reavaliação e adequação dos modelos de explicação que devem alinhar-se ao perfil do público discente. Nesse ponto, ambas as narrativas exprimem assim um sentimento de *estabilização*.<sup>65</sup> Ao aceitar os limites de aplicação dos saberes curriculares, os professores criam novos precedentes de abordagens no processo de ensino- aprendizagem a públicos heterogêneos. A experiência, parece trazer a percepção de que a História ensinada não pode ser a mesma da aprendida na faculdade, distinta em complexidade e objetivos. Em diálogo com os esses dois testemunhos, comenta-nos Paulo:

*Por exemplo, um bom professor de História, ele... trabalhando em situações mais comuns no município do Rio de Janeiro, que são crianças com alguma dificuldade, de formação pregressa, salas de aula com mais alunos... tô pensando nesse contexto... hum... ele precisa procurar diversificar... a abordagem... tanto a abordagem como o formato das avaliações. Porque as crianças têm muita dificuldade com determinados modelos... crianças que leem com dificuldade, que não*

<sup>65</sup> O processo de estabilização nessa perspectiva refere-se ao domínio progressivo do trabalho docente em relação à construção de novas aprendizagens calcadas em sua experiência. Resultando em maior segurança e maior adequação na maneira de conduzir a matéria ensinada. TARDIF. Op. Cit., p. 85-88.

gostam de ler, que têm dificuldades em lidar com materiais textuais... com certeza apresentarão muito mais dificuldade se esse professor se apoiar estritamente numa abordagem nesse sentido (...) mas eu fui lapidando meu trabalho com relação a isso, então, eh... recentemente eu criei uma outra maneira de fazer isso... infelizmente a qualidade do ensino das escolas tem piorado demais... *então vou te explicar como é que funcionaria uma aula minha nessas escolas hoje...* uma aula pesada de avanço, se chama avanço substancial de matérias... “matéria nova”, a gíria que a gente fala... hoje tem matérias novas, então como é que eu avanço substancialmente hoje com essas turmas? *Então eu comecei a monitorar de maneira mais pontual... a falar mais devagar... uma coisa também que costuma dar muito certo é o compartilhar o cronograma com eles.* Então eles sabem...o que eles vão aprender daqui a três semanas, um mês, porque eu vou monitorando aquilo que a gente faz no planejamento, eu divido com eles... quando não muito, termino de fazer com eles. E isso faz uma diferença nas aulas, né? *Eles se sentem mais participativos daquele processo, mais empoderados...* **Paulo** [grifos meus]

É interessante perceber no relato desse professor que, mesmo estando em um dos melhores colégios da rede estadual, sua descrição sobre o “bom professor de história” se associa a uma prática voltada para os segmentos mais periféricos, em situação de vulnerabilidade social. Assim, como professor de curso de pós-graduação, procura sempre sugerir a seus alunos outras alternativas pedagógicas para se aproximarem desse público discente. É interessante perceber como ele constrói sua metodologia a partir das necessidades dos seus alunos. Falar mais devagar, abrir espaço às estratégias que não sejam meramente voltadas à leitura ou interpretação de texto, envolvimento dos alunos na construção do cronograma... tudo isso revela uma “sensibilidade pedagógica” construída nos anos de profissão. Nesse sentido, Paulo frequentemente faz uso da palavra “empoderar” quando se refere aos objetivos que norteiam sua prática.

Pensando ainda nas dificuldades enfrentadas no início da profissão, destacamos o relato de Arthur, para quem o apoio dos colegas de profissão foi fundamental nesse processo de “adaptação” no ambiente escolar, enquanto professor inexperiente recém saído da graduação:

*Muitos desses colegas me acompanharam no início.* Eu lembro do tema da minha primeira aula sobre feudalismo. E eu falava e falava e os alunos, nem aí para mim (risos). Aí eu saí de sala de aula e falei: “caramba”. E nisso alguns colegas vieram me perguntar, né? Como tinha sido. E eu respondi aí eles *já me deram logo umas dicas, que foram assim um “balde água fria” logo no início, mas me ajudaram bastante.* Tipo: “Arthur, baixa a bola. Monte um esquema de explicação mais simples e já vai relacionando os temas e tal”. *Fundamental também é a identidade que você constrói com o seu coletivo, para ter essa troca... e isso nos constitui enquanto profissionais. Tua identidade*

*é um fator fundamental para que você possa realizar seu trabalho. Para o professor, fica muito difícil pensar sozinho, tem que ser em termos de coletivo, até mesmo por conta das demandas da interdisciplinaridade. E para trocar com os colegas, você tem que ter uma relação de confiança. E isso é construído. E isso repercute na sua relação com os alunos (...) Eu já tive casos até que a diretora da escola queria fechar turmas e nós conseguimos reverter essa situação junto à secretária de educação... isso em Itaboraí. E nós conseguimos isso por essa união do corpo docente. Senão seríamos engolidos por essas determinações, entende? Claro, há possibilidades e limites nessa relação, mas você tem que entender que você faz parte de um coletivo e você tem que lutar pelos interesses desse coletivo. **Arthur** [grifos meus]*

Percebemos no relato do professor, que sua narrativa sobre a construção de sua experiência como docente associa-se aos saberes e experiências compartilhados com os colegas mais experientes de magistério e com a própria cultura escolar da instituição onde esteja lotado. Nesse sentido, sua narrativa deixa entrever um ambiente profissional onde os professores compartilham seus conhecimentos uns com os outros, “dicas” de como fazer algo e como melhor conduzir os conteúdos da disciplina. Para Tardif, esses saberes não correspondem ou correspondem muito pouco ao conhecimento teórico adquirido na graduação<sup>66</sup>, mas são apreendidos na própria experiência do seu ofício<sup>67</sup> (vide o relato de Catarina). Desta forma, o processo de socialização profissional corresponde, em si, a uma fonte privilegiada de construção da *práxis* docente.

A importância conferida à identidade profissional na fala do professor relaciona-se a sua trajetória pessoal e a sua experiência construída na carreira do magistério como professor militante. Essa historicidade se expressa e se imprime em sua narrativa na relevância creditada a sua luta coletiva como resposta a determinações arbitrárias. Sendo professor da rede do estado, sua luta junto a seus colegas de profissão permanece na busca por melhores condições de trabalho e valorização da categoria. Paralelo colocado também, por Aline, cuja escola também da rede estadual precisa lidar com inúmeras ameaças de fechar suas portas devido à atual conjuntura.

*A gente tá sofrendo uma barra, uma grave crise agora no Ensino Médio... com a História cada vez mais sendo colocada mais ainda pra escanteio. Então pra mim, é o momento que precisamos estar mais unidos. Tanto o professor da educação básica quanto o da universidade... o campo também está sofrendo ataques tempo todo, né? Não podemos pensar... ficar agindo de forma separada... é o momento de se pensar a História em toda essas frentes. **Aline***

---

<sup>66</sup> TARDIF, Op. Cit., p. 61.

<sup>67</sup> Idem.

As incertezas do lugar da disciplina de História no novo formato do currículo para o ensino médio<sup>68</sup> aparecem como uma preocupação na fala da maioria dos professores e para Aline, essa situação precisa ser encarada a partir da união dos profissionais do campo. Sejam os da educação básica, sejam os do nível superior. A clivagem entre esses perfis denunciada na fala da professora converte-se em pesada crítica à desunião da categoria. Da mesma forma, outros professores também apontaram a importância da união com os colegas de profissão num momento de profunda desvalorização docente somados aos ataques sofridos ao campo. Sobre esse ponto, Gustavo e Renata, ambos professores da mesma instituição federal de ensino, adicionam que embora estejam “numa escola que tem certa força (Renata)” e “muito organizada em termos pedagógicos e políticos (Gustavo)” isso não os torna imunes as hostilidades e apreensões compartilhadas por outros colegas.

Ainda sobre as características mais desejáveis ao docente disciplina, Ricardo enfatiza que apenas seria possível pensar nesse arquétipo ideal numa estrita relação de valorização profissional, com tempo e condições para formação permanente e bom planejamento das aulas. Contudo, ainda que a maioria dos entrevistados reporte sobre a importância do planejamento para o sucesso da narrativa didática da aula de história, muitos admitem que, devido à sobrecarga de funções, de turmas e aspérrimas condições de trabalho a que estão submetidos, nem sempre conseguem dar conta disso da forma como gostariam.

Acho que o bom professor seria aquele que tivesse tempo pra pensar nas suas aulas, pensar mais nos seus alunos, e isso cada vez fica mais distante porque a gente tem uma qualidade de trabalho horrorosa, né, a gente tem milhares de alunos numa sala de aula... a gente tem, por exemplo... eu... no meu caso, eu vivo cansada... mas eu agora tô num agito de preparar muitas aulas e tô lendo muito, eu tô muito animada com o magistério. **Aline**

(...) o planejamento é uma parte essencial para professor... você tendo um planejamento para você dar uma aula, você estuda para você dar

<sup>68</sup> “A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as e outra parte flexível. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.”. Informações retiradas em: Portal MEC – Novo Ensino Médio – Dúvidas [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_02](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_02). Data de acesso: 13.11.2017.

aquela aula... três, quatro livros ou busca leituras... a construção da sua narrativa será muito mais envolvente, você vai conseguir um resultado muito melhor. (...) Nessa última aula, estava falando sobre as revoltas sociais da República Velha, até a revolução de 30. E te confesso que estava meio cansado, escrevendo o projeto de mestrado não consegui preparar muito bem essa aula. Aí acordei às 3:30 e, como a aula é às 7:00, dei uma lida para ajudar a reforçar os conceitos principais. Lembro muito do Celso Thompson, professor da UERJ, uma excelência de ser humano, uma sumidade e humilde, né? E, é bom você aprender com esses caras porque a humildade ensina. Me lembro que ele foi dar uma aula... e eu estava fazendo Tópicos com ele... chegamos lá a noite. E ele falou assim: "eu leio esse texto há mais de 20 anos, mas ontem à noite eu estava lendo o texto para dar aula para vocês e tive essa percepção". Aí eu pensei, para um Celso Thompson falar isso, um cara de um intelecto reconhecido... o cara estuda para dar uma aula... a gente tem que empreender um esforço, né? (risos) E isso faz diferença, porque o aluno te avalia. O aluno sabe se você está bem preparado. Então se você não tiver uma boa leitura, um bom preparo, um bom planejamento... sua aula irá refletir isso. **Arthur**

Por diversas vezes em sua fala, Aline faz referência a dois momentos específicos em sua trajetória docente: antes e depois do Pibid e do Prof História. Atuando como coordenadora de um grupo de licenciandas, a professora sublinha o incentivo e a ajuda no preparo de aulas, seminários, oficinas e outros projetos a partir desse trabalho em equipe que muito tem se beneficiado das discussões propostas no programa. Para Arthur, a dura rotina de trabalho/estudo por vezes dificulta o planejamento das aulas mas, percebemos pelo seu relato ser esta uma de suas prioridades no exercício de sua profissão. É interessante também o destaque dado ao *professor marcante* da graduação, que se converte num modelo a ser seguido pelo colaborador. De uma forma ou de outra, os depoimentos dos dois professores apontam para a necessidade do professor inserir-se, ele próprio, num processo de formação permanente, indissociado do bom desempenho de sua prática.

Apesar da atual conjuntura de desmonte e precarização da rede pública de ensino, sobressai nos testemunhos reunidos um profundo sentimento de esperança ancorado nas possibilidades formadoras da História escolar na sua dimensão social e afetiva.

E ser professor, *pra mim*, é ajudar pessoas, é estar em *permanente processo de aprendizagem para ensinar e nesse ponto, hoje tem algumas pessoas que dizem que professor não ensina, somente relaciona, né?* Mas eu não penso assim. Professor sempre será aquele que ensina alguma coisa para alguém. Nesse ponto, eu sou bastante categórico, então... a gente sim, ensina, o que não quer dizer que a gente só ensine. *Mas eu acho que a ideia... a lógica de ser professor é fazer alguma coisa, poder atuar na sociedade, contribuir para que ela se*

*torne mais democrática. Sabendo que é um “trabalho de formiguinha”, né? Que sozinho, eu não vou mudar nada. Thiago [grifos meus]*

A associação entre saber docente e impacto social aparece constantemente nas falas dos professores. Unidos, muitas vezes contra determinações administrativas, debatem sobre a inserção/permanência de temas nos currículos, organizam classes de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, fundam pré vestibulares comunitários e lutam contra o fechamento de escolas e/ou turmas. O “trabalho de formiguinha” sublinhado por Thiago remete às ações que transcendem as paredes da sala de aula e estendem-se à comunidade escolar, por vezes sem qualquer acréscimo de seu salário. Não se trata aqui de fazermos aqui *uma ode* ao perfil do *professor missionário*, mas de reconhecer a feição subjetiva contida no processo de ensinar que, para nossos entrevistados, interliga-se diretamente ao seu comprometimento social. Nesse ponto, a resposta de Thiago agrega muitos desses elementos, frequentemente evidenciados nas narrativas dos colaboradores.

A importância da união das características de domínio afetivo também aparece como qualidade necessária a um bom educador nesses relatos. Nesse sentido, Lúcia atenta para a necessidade do docente de gostar do que faz, mas sobretudo “gostar de estar rodeado por pessoas. Gostar de trocar informações, experiências, tudo... gostar dessa relação e se sentir bem fazendo o seu trabalho. Os alunos sentem quando o professor não gosta daquilo que faz.” Num relato muito próximo ao apontado pela professora, complementa-nos Sônia:

*O aluno sabe quando você gosta dele, ele sente. E é nessa tua relação que você constrói tudo com eles. Muitos professores reclamam de indisciplina, mas não procuram construir essa relação, entende? Essa relação de amizade... a autoridade não vem do cargo que ocupamos. Ela não é... digamos, inerente assim da profissão. A autoridade é construída diariamente nessa relação com os alunos. Sônia [grifos meus]*

A relevância concedida à dimensão afetiva como constructo da autoridade do professor aparece em destaque no relato de Sônia. Autoridade esta não entendida como imanente a profissão, mas constantemente *negociada* em sua prática em dialogia com a relação construída com os alunos. Para maioria dos entrevistados, a relação de afeto com seu corpo discente compreende um compromisso ético por parte do professor em não transferir sua pesada carga de preocupações para os alunos e não ser conivente com demonstrações de hostilidade.

Nesse sentido, é interessante perceber como os fechamentos discursivos a respeito das características dos professores *marcantes* se aproximam muito das qualidades desejáveis no exercício da docência apontadas pelos entrevistados. A relação entre professores e alunos é enfatizada como algo que deve ser tão ou mais importante do que o conteúdo ministrado.

Para Luís, tal posicionamento se torna ainda mais relevante dado o cenário de ascensão de políticas conservadoras que visam diminuir a importância e a autoridade do professor em sala de aula:

*(...) na escola particular me permite uma coisa que na pública não me permite: que é eu dar aula para mesma turma durante vários anos. Então, quando um cara chega no terceiro ano... tenho turmas de terceiro cujos docentes foram meus alunos desde o nono. Então, eles estão há quatro anos comigo. Eu acho que isso também é uma coisa que... eu acho que melhora a relação, né? Do professor com aluno. Porque você acompanha e o cara te acompanha também, o cara te conhece também, né? Eu acho que isso aumenta a confiança.... Porque uma das coisas que o Escola Sem Partido joga muito... primeiro: é a partir de uma ideia mercantilizadora da educação. Inclusive o próprio fundador de fundador do ESP, o Miguel Nagib – disse em audiência pública que o fundamento do projeto dele é o código defesa consumidor, né? E de uma relação... de certa maneira conflituosa entre o fornecedor do serviço e o consumidor. Então, acho que quanto mais tempo você fica com um aluno, de certa maneira você humaniza essa relação e não a mercantiliza. Ou pelo menos ajuda, né? Ou deveria ajudar a humanizar essa relação. Então acho que fica muito mais difícil esse tipo de ataque assim. Luís [grifos meus]*

Ao comparar seu ambiente de trabalho na rede pública e particular de ensino, Luís destaca uma importante diferença no que se refere à temporalidade na relação com seus alunos. Nesse caso, o tempo de convivência seria fundamental à uma educação que se pretenda mais humanista e menos mercantilizada. Subjaz ainda, no relato do professor uma crítica voltada à “lógica de consumo dos saberes escolares” já evidenciada por Tardif ao evidenciar a inflexão sofrida no perfil das instituições de ensino, cada vez mais voltadas a tornarem-se um mercado de “saberes instrumentos” vistos como úteis ao mercado de trabalho ou a vida social.<sup>69</sup> Nesse ponto, a crítica a uma concepção utilitarista do ensino aparece amiúde nos relatos dos entrevistados, muitas vezes constrangidos pelas determinações escolares a apresentar uma sucessão cada vez mais ampla de conteúdos com vistas a melhor pontuação de seus alunos ao ENEM ou outros exames de admissão

---

<sup>69</sup> TARDIF, Op. Cit., p. 47.

das universidades. Tal aspecto é descrito em contraponto a um ensino que seja mais reflexivo e, por isso, mais passível de gerar desconfiança.

Procuramos apresentar nesse capítulo os fluxos de discurso mais frequentes em torno do significado e da escolha pela profissão no magistério, bem como a finalidade do ensino de história na educação básica mobilizados por nossos colaboradores. Sendo os saberes docentes privilegiados nas narrativas didáticas o principal foco de nossa pesquisa, necessário se faz conhecermos um pouco melhor da vida pregressa e as concepções que esses professores possuem sobre o significado de sua atuação.

Observamos nos nas narrativas da maioria dos entrevistados que a escolha pelo curso de História deveu-se majoritariamente ao encantamento exercido pela disciplina enquanto estudantes e em especial, a figura de um professor marcante. Nesse sentido, é interessante perceber como a maioria dos relatos sobre as características desejáveis a um bom profissional parece interligar-se a essa figura o que reforça também o *caráter biográfico* da construção da identidade profissional. Um outro fator a ser considerado sobre o perfil identitário desses profissionais refere-se a aparente associação entre ensino e comprometimento social. Desta forma, a visão de ensino de história para esse grupo de professores interliga-se diretamente ao fomento de uma consciência crítica da realidade a qual seus educandos se inserem.

Apresentados os entrevistados, passemos aos seus saberes didáticos pedagógicos – tema de nosso próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2: O PROFESSOR SE FAZ NO “CHÃO DA ESCOLA”<sup>1</sup> - DOCENTES FALAM SOBRE A DINÂMICA DAS AULAS DE HISTÓRIA**

*Currículos são conversas complicadas<sup>2</sup>*  
**William Pinar**

Após termos apresentado os sujeitos que compõem o conjunto de professores selecionados para serem entrevistados nessa pesquisa, propomos analisar as abordagens metodológicas no cotidiano escolar privilegiadas em suas narrativas em consonância com as condições de trabalho as quais se inserem.

Desta forma, buscaremos compreender ao longo do presente capítulo, como se dão os processos de criação e desenvolvimento da ação pedagógica em relação aos currículos escolares utilizados pelos colégios aos quais nossos professores entrevistados se vinculam. Esclarecemos ainda, que não se trata aqui de apontarmos deficiências ou falhas em relação a esta ou aquela instância, mas tentar apreender a complexidade do trabalho dos professores na relação com seus saberes construídos na prática de um contexto específico.

Para tanto, rejeitamos uma posição que encare os currículos escolares apenas como algo prescritivo, que em teoria seriam seguidos à risca pelas instituições de ensino. Desta forma, nos aproximamos teoricamente das formulações sugeridas por Silva, as quais:

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.<sup>3</sup>

Para Lopes, assumir essa visão de currículo não implica em desconsiderar o poder privilegiado da esfera governamental no âmbito das políticas educacionais, mas considerar os múltiplos processos de planejamento realizados por diversos sujeitos inseridos também no “corpo social da educação”, na esfera cotidiana dos espaços

---

<sup>1</sup> Utilizamos aqui a expressão utilizada pela nossa professora - colaboradora, Catarina já apresentada no capítulo anterior.

<sup>2</sup> PINAR, William. *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2012, p. 193.

<sup>3</sup> SILVA, Tomás Tadeu. *Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 90.

escolares.<sup>4</sup> Revalorizar os saberes criados e recriados diariamente pelos *indivíduos praticantes*<sup>5</sup> (os professores) que materializam e ressignificam as propostas curriculares, na maior parte das vezes, produzidas em níveis tão distantes de sua atuação, é o desafio que nos propomos. Assim, ampliando a compreensão sobre a atuação dos entrevistados, acreditamos contribuir para os estudos sobre currículo, no que ele se refere aos *currículos reais*,<sup>6</sup> para além das normas curriculares formuladas pelas autoridades educacionais, bem como para as análises sobre práticas docentes.

Analisando a importância conferida às dimensões do currículo enquanto documento oficial e sua efetivação por professores e alunos nas escolas, Bittencourt chama a atenção para a existência de outros significantes imbricados nessa relação: a exemplo do *currículo avaliado*. Este, resultado da ação dos professores e das instituições, “ao medirem o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos”<sup>7</sup> materializam também valores institucionais e educacionais com as habilidades desejáveis da cultura letrada.

Sobre este tema, nossos professores entrevistados se manifestam apontando as restrições as quais se veem impostos pelos atuais modelos de avaliações escolares:

Estava conversando sobre isso numa defesa de qualificação da minha orientanda de mestrado... porque se fala muito no Brasil... nos países, de maneira geral, né... *sobre o que é qualidade da educação...Esse é um importante debate na educação hoje... na educação, nas áreas de ensino, enfim... durante algum tempo desde o século vinte a gente não deu muita importância para definição do que era efetivamente qualidade de ensino... daí que vem, inclusive, as propostas de avaliação de acompanhamento das nossas práticas, dos currículos, enfim... E isso colocou em cheque a nossa própria perspectiva de qualidade, de forma mais... mais recente, né? Que, até então, a gente colocava até isso menos em questão e ainda sim, a gente talvez ainda continue acreditando muito que determinadas... fórmulas específicas sejam efetivamente um instrumento adequado para se medir e acompanhar a qualidade...e a meu ver, a gente ainda não conseguiu se*

<sup>4</sup> LOPES, Alice Casimiro. “Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?” In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Maio /Jun /Jul /Ago. 2004, n 26, p. 112.

<sup>5</sup> ALVES, Nilda. “Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação”. In: SOUZA, Elizeu Clementino e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 144

<sup>6</sup> Para Perrenoud o *currículo formal ou prescrito* se constitui de diretrizes que orientam as práticas pedagógicas em determinado contexto onde ele é utilizado. Já o *currículo real* é a forma como as determinações do currículo prescrito se concretizam no cotidiano escolar na relação entre professores e alunos. PERRENOUD, Pierre. “Currículo real e trabalho escolar”. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

<sup>7</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008, p. 104.

*livrar totalmente de modelos de avaliação tecnicista. Paulo [grifos meus]*

*A educação não tem essa limitação, é necessário fazermos essa crítica forte como nós nos limitamos, né? E eu trabalho com avaliação... Então dá pra perceber isso muito bem... Muitas vezes você dá uma nota baixa para um aluno que você sabe que é um aluno de boas notas, de boa capacidade cognitiva, argumentativa, aquela coisa toda... Mas ele deixou de fazer uma prova porque ele faltou e você pega a nota dele e divide por dois, porque ele faltou. Então, ele vai ficar com a nota baixa... Como tem aquele aluno... Que você sabe que de repente só decorou tudo e conseguiu fazer uma boa prova ou colou de alguém e você não pegou...e ele acaba recebendo uma nota alta, embora aquela nota não reflita o que ele sabe... então, a educação tem muito disso... Que é bem complicado, mas que interfere na forma do professor atuar. Thiago [grifos meus]*

Ao criticar os rígidos modelos de avaliações as quais está submetido o trabalho docente, Paulo estabelece uma linha de continuidade com uma determinada lógica tecnicista<sup>8</sup> inerente a esse padrão de avaliação majoritário. No decorrer de sua entrevista, o professor reforça muitas vezes a necessidade de se repensar métodos de transmissão e avaliação de conteúdos para diferentes perfis de alunos, rejeitando sempre uma postura passiva fundamentada num único modelo curricular. Seu relato deixa transparecer um questionamento sobre os limites do conceito de “qualidade da educação”. Afinal, como definir o que na prática não deveria ser reduzido a uma racionalidade técnica? Paulo discorre ainda sobre a segregação imposta a determinados segmentos que não se encaixariam nos critérios de avaliação oficiais: alunos com dificuldades de letramento, por exemplo. E afirma a necessidade de ampliar práticas e políticas pedagógicas diversificadas de maneira a minimizar este impacto. Numa aproximação muito semelhante, o segundo extrato revela a clivagem entre habilidades desejáveis pelo professor da disciplina: “boa capacidade cognitiva, argumentativa” e os

---

<sup>8</sup>Saviani situa a chegada da pedagogia tecnicista no Brasil entre as décadas 60 e 70 inspirada no modelo de educação norte americano na importância concedida a adequação da sociedade à demanda industrial decorrentes da nova configuração mundial que impõem aos países à lógica de mercado. Segundo o autor, dentro dessa concepção de ensino o professor atua como mero executor de uma política educacional formulada por especialistas considerados objetivos e imparciais.

“A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional (...)Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”. Saviani, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 11.

métodos de avaliação impostos - baseados na memorização que, muitas vezes, não “refletem o que o aluno sabe”. A insatisfação do professor com a arbitrariedade desse sistema de notas fica patente em seu relato.

Desta forma, poderemos traçar um paralelo entre a fala dos dois professores e a crítica enunciada por Perrenoud no tocante à “tendência a padronização” dos processos de avaliação das instituições escolares no contexto de uma “fabricação da excelência escolar”, o que na prática viria a cercear a autonomia curricular.<sup>9</sup> Para este autor, tal cenário cria uma tensão no trabalho do professor:

Privilegiar didáticas construtivistas e dispositivos pedagógicos capazes de criar situações de aprendizagem fecundas não é compatível com critérios de sucesso que dão prioridade a tarefas simples, fechadas, individuais. Porque aprenderíamos a refletir, a formular hipóteses, a afrontar a complexidade do real no momento da aprendizagem se devemos responder corretamente a uma questão de múltipla escolha no momento da avaliação?<sup>10</sup>

Os relatos dos professores deixam transparecer essa apreensão. Como relacionar a dimensão formadora da disciplina em tempos de uma concepção de ensino cada vez mais utilitarista? Seja para passar de série, seja de ingresso ao nível superior? Num momento de discussão sobre a Base nacional curricular comum que regerá todos os conteúdos da educação básica<sup>11</sup>, discorrem os professores sobre o momento de provisoriedade do currículo da História escolar.

*Acho também que currículo não pode ser pensado somente como prescrição, envolve uma dimensão importante das práticas escolares (...)* Os currículos escolares são objeto de intensas disputas que geram *mudanças no âmbito da legislação, mas muitas vezes os impactos da legislação nas práticas* e também na produção dos materiais didáticos, não são tão evidentes e encontram *muitas resistências*. Os debates em torno da BNCC foram calorosos, para usar um termo suave. **Catarina** [grifos meus]

*Currículo é um campo de disputas*. Está aí a ação do Escola sem Partido que luta para tirar a autonomia pedagógica do professor, querendo determinar e cortar discussões e enfim... sou contra a forma com essas reformas estão sendo feitas. Existia um processo de diálogo que poderia (pausa longa) mas com essa virada política que nós vemos

<sup>9</sup> PERRENOUD, Philippe. “Sucesso na escola: só o currículo, nada mais do que o currículo!” *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho/ 2003, pp. 13-14

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>11</sup> “Salientamos que até o presente momento a última versão da BNCC encontra-se em andamento.

aí isso tem se tornado cada vez mais difícil. Reforma do campo da educação é uma coisa que demora mesmo, demanda muito debate, resistências...mas é necessário. Porque você não pode determinar os rumos de uma reforma educacional a nível federal por um simples decreto. Isso só poderia ser feito num governo sem legitimidade.

*Mas temos um ponto a nosso favor. O currículo você constrói. Eles podem determinar que tenhamos que dar isso e aquilo? Podem. Beleza. Mas eu vou fechar a minha porta e vou trabalhar com aquilo que considero interessante e significativo para os meus alunos. O currículo é construído também na prática, não adianta vir de cima como se fosse uma coisa descolada dos espaços escolares. Do tipo, agora tem que ser de tal jeito em todas as escolas...serão obrigadas a seguir essa forma padronizada. Arthur [grifos meus]*

A fala de Catarina expõe um conflito entre as mudanças no âmbito da legislação e as práticas escolares, muitas vezes antagônicas às primeiras. Com pesquisa relacionada as representações dos povos indígenas nos materiais didáticos da educação básica, a professora ressalta a abertura de precedente a não inviabilização desses personagens nas recentes políticas para o ensino de história. Não obstante em sua análise, a exposição docente e os livros utilizados por em sala revelem esforços muito pontuais nesse sentido.

E aqui vale uma questão, comumente apontada pelos professores: as disputas pela inserção ou retirada de conteúdos do currículo escolar. Na aparente inexistência de uma consensualidade mesmo entre os especialistas no campo refletido nos “debates calorosos”, sobressai a necessidade de um processo de diálogo mais fecundo nos processos de reforma da educação, como enunciado por Arthur. A crítica à “forma padronizada” dos currículos aparece na fala do professor como uma imposição de setores “descolados dos espaços escolares”, engendrada por um governo sem nenhum respaldo democrático. Nota-se por sua fala que ele não é totalmente contra a necessidade das reformas curriculares, mas se opõe a maneira como estas estão sendo conduzidas, onde a participação de decisão dos educadores vem sendo constantemente reduzida.

A noção das resistências evidenciadas pelos professores remete à noção dos espaços escolares como “arenas políticas e culturais”<sup>12</sup> e aos currículos como campos de disputa sobre a produção de subjetividades e de determinada visão de mundo. De acordo

---

<sup>12</sup> SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 13.

com os professores, é justamente nessa dinâmica que reside a autonomia do educador – na construção cotidiana do currículo, na relação entre o currículo prescrito e praticado. No currículo formal são apresentados os conteúdos e métodos sugeridos para se trabalhar na escola, mas esse documento não pode traduzir a miríade de especificidades dos espaços escolares, tão heterogêneos em seus públicos e relações. Portanto cabe aos professores pensar em estratégias e intervenções de acordo com as necessidades apresentadas no cotidiano de seu ofício. Aproximando-se, deste modo ao referido por Perrenoud: “(...) A cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na aula é apenas balizada pelo currículo formal. Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido cerrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir.”<sup>13</sup>

Destacamos também o atual cenário de crise econômica do estado do Rio de Janeiro que também foi apontado por alguns de nossos entrevistados como fator de instabilidade da prática docente, especialmente entre aqueles que atuam na SEEDUC.<sup>14</sup> Com os atuais cortes orçamentários, a situação dos funcionários do estado tem estado difíceis como um todo, inserindo-se também a categoria dos professores – foco de nossa maior atenção. Impedidos de seguirem um cronograma curricular coeso num cenário de frequentes paralisações, comentam nossos colaboradores:

*E assim... no Estado a coisa está complicada demais... o que nós temos são reuniões quase que diárias onde nós planejamos entre nós mesmos, quer dizer entre as equipes de história, geografia, biologia e por aí vai... planejamos os assuntos que vamos cobrir nos próximos dias. (...) Então essa questão do currículo fica assim... instável. Porque meio que nos obriga a repensar o planejamento das turmas a todo momento. Na \*\*\*\*\* eu aprendi a não fazer planejamentos longos. Na nossa realidade os planejamentos mensais funcionam melhor porque a gente nunca sabe o que pode vir acontecer. Terá uma greve? Vai parar, vai continuar? Vai normalizar os salários? As pessoas estão totalmente perdidas no momento... que é claro, repercute em tudo, inclusive nas aulas. Você está lá mas e você está pensando: "caramba, como vai ser até o final do mês?" Isso é uma situação humilhante. Você tem casos de pessoas na \*\*\*\*\* que se suicidaram... (...) Por exemplo cada aula lá eu fecho um tema no terceiro ano. Terceiro ano eu corro o máximo tentando trabalhar os principais temas e conceitos... então é assim: uma aula de imperialismo, uma aula de primeira guerra, uma aula de revolução russa, duas aulas de republica velha e eu já ia entrar no período entre*

<sup>13</sup> PERRENOUD, Pierre. Op. Cit., 1995, pp, pp .42-43.

<sup>14</sup> Secretária de Estado de Educação – Rio de Janeiro. Site: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>.

guerras... ia fazer isso, antecipam as férias. A essa época eu já estaria dando aula de republica sobre o Brasil. **Arthur** [grifos meus]

*(...) aqui no estado utilizamos o currículo mínimo, né? mas com essas greves, essas dificuldades todas acabamos não dando conta de tudo, é normal. Então, nos reunimos para decidir o que será abordado assim com as turmas... para tentar manter... digamos assim, uma certa organização com o que cada professor está dando, né? O terceiro ano tem uma dinâmica diferente. A prioridade é focar nos temas mais abordados nos vestibulares, mas é sempre difícil... porque com a atual situação do governo a gente nunca sabe o que pode acontecer. **Letícia***

*Quando eu cheguei na escola (particular – grifo meu) já existia...um planejamento, né? E assim, acabou que a escola passou por uma reformulação em razão de uma crise econômica... e... hoje em dia, a gente tá pouco perdido nessa questão. Eu acabo fazendo o meu, que é o que eu uso também nas escolas estaduais. Mas não passei por um processo de discussão e debate com a minha coordenação, até porque ela tá preocupada com uma série de outras coisas, nem tanto com isso. Então assim, nesse processo de reformulação... não foi uma discussão coletiva, né? (...) nas escolas públicas, eu nunca participei de nenhum desses projetos... Quer dizer, tem lá o currículo, mas na prática... isso não se discute, não se debate coletivamente, né? E... é difícil conseguir sentar para elaborar um planejamento conjunto, pensar a ideia mesmo de equipe, acho muito necessária. Mas é difícil isso acontecer. **Luís** [grifos meus]*

O depoimento de Arthur sinaliza-nos a dimensão catastrófica da crise do estado na vida de milhares de funcionários, violados em seus direitos básicos e em sua dignidade. A instabilidade política e econômica reflete nas aulas. Como conciliar um calendário escolar ante um cenário de tantas variações? “Terá greve? Vai parar, vai continuar?” Isso reflete na fala do professor quando um pouco emocionado, acrescenta: “isso repercute em tudo, inclusive nas aulas (...) é uma situação humilhante”. Percebemos em seu relato como individualidade do sujeito/cidadão não se dissocia de sua prática docente e distanciados que estamos desse cenário, não ousamos tentar entender o que deva ser passar por tal experiência.

A solução encontrada pelos professores da escola de Arthur aproxima-se do exposto por Letícia: priorizar as temáticas consideradas mais relevantes às provas de ingresso ao ensino superior em diálogo com um planejamento em conjunto – este constantemente reformulado. O currículo mínimo mencionado pela professora refere-se aos conteúdos considerados básicos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de

Janeiro<sup>15</sup>, mas percebemos por sua fala que o mesmo não se adequa à instável grade das escolas públicas. Nesse sentido, tanto Arthur quanto Letícia sublinham a importância dos planejamentos em conjunto com os professores da disciplina de maneira a manter uma “certa organização” entre as diferentes turmas de uma mesma instituição de ensino. A fala de Luís expõe uma realidade diversa. E aqui abrimos um pequeno parêntese para apresentarmos mais detidamente sobre a trajetória desse professor. Docente da rede pública e particular do Rio de Janeiro e também aluno do Prof História, percebemos por seu relato o grande esforço em continuar investindo em sua formação, mesmo considerando a carga horária exaustiva a qual está submetido. Seu testemunho evidencia um trabalho solitário, desassociado dos outros professores, tanto na rede pública quanto privada. A ausência de um planejamento comum em ambas as instâncias é justificado pela falta de tempo dos outros integrantes do corpo docente e que talvez também estejam inseridos nas mesmas condições de Luís. Num relato (e também percurso) muito semelhante, Ricardo afirma que durante todo o período de sua experiência como docente não chegou a participar de nenhuma reunião de planejamento comum. E Thiago é categórico: “Na questão do currículo. A história sou eu! Bem ao estilo de Luís XIV (risos).” Percebemos pelos relatos desses professores que fica exclusivamente a arbítrio de sua escolha a seleção dos conteúdos indispensáveis nas escolas em que atuam.

Já para Lúcia e Renata, professoras da mesma instituição federal de ensino, as conversas curriculares não são menos complicadas:

*E agora estamos no processo... Ou melhor, começando um processo de discussão, porque esse plano tem alguns problemas em relação à história que é o seguinte: a gente começa com pré-história e história antiga no sexto ano, e vai até o nono ano que é história contemporânea. Quer dizer, o processo histórico vai caminhando à medida que as séries vão se sucedendo... Mas aí na primeira série do ensino médio começa tudo de novo, quer dizer recomeçamos a partir da crise do século XIV. Então... algumas pessoas, alguns professores acham que a gente não deve parar e recomeçar. Eu particularmente acho que tem que manter do jeito que está. Porque eu acho que quando chega no ensino médio, eles pegam história moderna e contemporânea. Mas sob uma outra perspectiva. Um pouco mais aprofundado e tal... então, aí eu acho que é válido, né? Para entender, né? Essa coisa do desenvolvimento da humanidade, do início do*

---

<sup>15</sup> Informações disponíveis em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Data de acesso: 13/11/2017.

pensamento ocidental, das nossas heranças...então, eu manteria do jeito que está. **Lúcia** [grifos meus]

Eu participei dessa elaboração em que a gente reviu todo o programa de história, então todo o início do ano tem uma reunião com todos os professores de história dos campuses e com a chefia de departamento. Nesses anos, nós tínhamos duas reuniões: uma em cada semestre. *Então assim... eram discussões acaloradas (risos) porque claro, são muitos professores... E, é muito difícil você chegar assim, a um consenso.* Não existe consenso. E na história, tem uma questão muito urgente que eu não sei como resolve. *O currículo não para de crescer, porque sempre tem mais conteúdo. E por mais que a gente tenha um discurso que a nossa prática não deve ser conteudista...* no final, tudo se resume ao que se tira do programa, é uma briga ferrenha. Então como nós fazemos? No programa a gente destaca os conceitos importantes que devem ser trabalhados em cada ano, isso ajudou a fechar... quer dizer, a gente tentou fazer um programa que criasse uma unidade, mas que também deixasse os professores confortáveis no sentido de poder aprofundar determinado tema... porque somos diferentes, né? É claro que cada um vai se apropriar daquele conteúdo de uma forma. Então assim, foi essa a solução: criar uma unidade do programa, mas ao mesmo tempo deixar que nós professores ficássemos confortáveis no sentido de aprofundar certos temas de acordo com a sua autonomia (...) eu acho que valeria repensar essa questão do currículo que se repete no primeiro segmento da educação da básica e depois novamente no ensino médio. Fica parecendo que é decoreba, algo que se precisa reforçar com os alunos... Claro que existem coisas que eles poderão ver de maneira mais aprofundada..., Mas em geral apenas fica "mais do mesmo" e eu não sei se concordo interinamente com essa dinâmica. **Renata** [grifos meus]

As professoras destacam em seus respectivos relatos o processo de discussão do currículo do colégio em que atuam, mas suas visões marcam posições distintas. É importante destacar que a época de nossa entrevista com Lúcia, esses debates ainda estavam em andamento e já haviam sido concluídas na ocasião de nossa entrevista com Renata - o que explica as variações temporais entre os dois testemunhos.

Lúcia começa sua fala evidenciando a necessidade de reformulação do currículo a partir de opiniões divergentes sobre a repetição dos conteúdos vistos no ensino fundamental e ensino médio. A professora enfatiza ainda a importância creditada aos processos históricos “que caminham à medida que as séries vão se sucedendo”, considerando que a recorrência dos temas já estudados anteriormente operam com a possibilidade de uma análise mais aprofundada no terceiro ciclo da educação básica. Por

consequente, sua fala aproxima-se muito do proposto pelos PCNs para ensino médio na análise de Circe Bittencour.<sup>16</sup>

Renata discorda dessa perspectiva. Para ela, o currículo repetitivo abre margem a uma concepção de história escolar calcada na memorização de conteúdos. A professora se manifesta ainda sobre as dificuldades em estabelecer um consenso curricular entre professores com perfis bastante diverso, salientando a importância de um programa centrado em conceitos<sup>17</sup> de maneira a preservar a autonomia docente. Ainda assim, a colaboradora destaca que muito embora as discussões tenham sido longas “e acaloradas” persiste uma lógica conteudista do ensino na disciplina que por sua vez “não para de crescer”.

Num depoimento muito próximo ao exposto pela entrevistada, Gustavo (professor da mesma instituição de ambas as professoras) destaca que as reformulações curriculares não conseguiram propor algo diferente do “consagrado no programa de história na escola” em sua feição eurocêntrica e etapista. O conteúdo cada vez mais extenso da disciplina somado à reduzida carga horária semanal também é apontado por ele como um entrave à um ensino da disciplina que se pretende menos conteudista. Nesse ponto, podemos perceber uma intercessão entre as falas de Gustavo e Henrique (professor de outra instituição federal): ambos os professores apontam como é necessário pensar meios de estreitar o diálogo com as outras ciências humanas. Nesse caso, a importância dos *projetos extracurriculares* aparece na fala dos colaboradores como alternativa à inserção de temáticas que em teoria não seriam contempladas pelo currículo tradicional.

---

<sup>16</sup> “A História proposta para o ensino médio pelos PCN mantém a organização dos conteúdos por temas, mas sem elenca-los ou apresentar sugestões, como foi feito para os demais níveis. Tem como *preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais (...)*” [grifos meus] BITTENCOURT, Op. Cit., p. 118.

<sup>17</sup> As Orientações Curriculares para o ensino médio reiteram a importância da utilização dos conceitos de maneira a estruturar o pensamento histórico escolar. Nesse viés: “(...) os conceitos representam um reagrupamento de fatos para tornar possível, por meio de uma ou duas palavras, a comunicação de ideias e relações complexas historicamente constituídas. Por meio dos conceitos pode-se, pois, distinguir e organizar o real. (...) No entanto, há de se reconhecer que a construção e o domínio desses conceitos, assim como o entendimento do seu valor para a compreensão e a interpretação históricas, não é fácil para a maioria dos jovens que frequentam o ensino médio no nosso país (...) Promover o trânsito entre os conceitos cotidianos e os conceitos históricos, assim como orientar os alunos na construção e ou na apropriação desses últimos, constitui sempre um desafio que deve ser levado em conta na proposição das atividades didático-pedagógicas.” Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e Suas Tecnologias”. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002, pp. 91-92.

Para Bianca, assumir essa possibilidade torna-se fundamental no espaço em que se encontra. Como professora da rede particular, ela declara que não teve muito espaço para opinar para além do que já era estabelecido pelo programa do colégio em que atua. Suas intervenções, nesse caso, foram tímidas limitando-se a “atualizar aquilo que a escola oferece”, como por exemplo, a inserção de temas relacionados aos povos nativos do território da América Portuguesa e sobre nossa herança africana. A professora evidencia ainda as resistências sofridas, muitas vezes por parte das famílias dos alunos, à inclusão dessas temáticas nas discussões de sala de aula.<sup>18</sup> Nesse caso, os projetos convertem-se numa possibilidade para abrir “brechas no currículo” como sublinhado por Gustavo e Henrique.

A importância das atividades extraclases também é apresentada por Sônia, professora e diretora da rede estadual:

*Bom lá no estado nós seguimos o currículo mínimo. Mas quem faz a coordenação de história na escola, sou eu. Eu que coordeno todos os professores. E assim: existem certas coisas no currículo mínimo que a gente discorda. Eu particularmente, discordo. E o que a gente faz: a gente insere coisas que estão faltando, para que o currículo tenha mais conteúdo, sabe? Então, a gente se reúne... discute o currículo mínimo, a gente já sabe o que vai ser colocado em cada bimestre. E assim... eu sugiro uma porção de coisas. Claro, fica a cargo do professor, fazer ou não... mas eu faço a minha parte, pelo menos com as minhas turmas... Vou te dar um exemplo prático: Primeira Guerra mundial, o currículo abre muito espaço para ascensão dos regimes totalitários na Europa mas em contrapartida, deixa de lado a crise de 29, entende? E aí, o que eu faço: não dá para trabalhar a Segunda guerra, sem contextualizar isso (...) então, isso aí, acontece de forma ofícosa, ou seja: o currículo ele vai ali bonitinho, o currículo mínimo... de acordo ali com o que a secretaria exige. mas a mudança eu faço no meu dia a dia, é oficioso (...)*

Eu tenho CD, DVD, tenho uma porção de coisas... material produzido pelos alunos. Eu incentivo os meus alunos a utilizarem os recursos que estão a mão. e hoje em dia com o celular... todo mundo tem, né? Por exemplo, numa oficina que trabalhei com eles sobre revoltas nativistas, eles foram para a quinta da boa vista - montar tipo um teatro, sabe? Eles fazem paródia de músicas relacionando ao conteúdo da matéria... tocam rap, violão... eu procuro estimular essa criatividade neles. E eu topo qualquer negócio, eu quero é que eles aprendam! (risos) – **Sônia** [grifos meus]

<sup>18</sup> Para Lídia Baumgarten este fato se relaciona ao “(...) peso da historiografia tradicional e a concepção de história de pais, alunos e muitos professores dificultam, ainda hoje, a incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas e de novas fontes na sala de aula.” BAUMGARTEN, Lídia. “Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações”. *Crítica Histórica*. Ano VIII, n. 15, Julho/2017, p. 68.

Podemos perceber que as ressignificações do currículo que aparecem em seu relato se revestem significados múltiplos no processo de criação dos saberes escolares.<sup>19</sup> Para Sônia, isso significa repensar estratégias didático pedagógicas de maneira a melhor se aproximar do perfil de aluno com os quais trabalham, tendo em vista os objetivos estabelecidos pela disciplina. Nesse sentido, sublinha-se o papel da escolha do professor na condução dos temas prescritos nos programas curriculares a partir da dinâmica de seu público discente.

Observamos por suas palavras, o papel conferido à autonomia docente na relação entre currículo prescrito e praticado: “o currículo ele vai ali bonitinho, o currículo mínimo... de acordo ali com o que a secretaria exige. Mas a mudança eu faço no meu dia a dia, é oficioso”. Sônia justifica a necessidade de mudanças de maneira a “melhor contextualizar” os temas da disciplina, citando como exemplo a temática referente à Segunda Guerra. As reuniões de professores das quais participa visam pensar um planejamento comum para que o “currículo tenha mais conteúdo”, porém, sublinha: “claro, fica a cargo do professor fazer ou não”. Novamente o reconhecimento ao perfil do docente independente é destacado, numa concepção muito próximo ao exposto por Arthur. Novamente, prescrição curricular e a prática docente não são visto como sinônimos, visto que mediadas pela escolha do educador.

Valorizando uma abordagem construtivista, o objetivo da professora é claro: que os alunos aprendam. Mas, não de uma maneira mecânica, mas que eles próprios participem do processo. Nesse sentido, Sônia pareceu-nos uma professora extremamente criativa. Suas memórias de atividades envolvendo seus alunos são bastante diversificadas: seminários, teatros, passeios, composição de músicas... Numa perspectiva de ensino muito próxima ao exposto por ela, comenta-nos Aline:

*Então assim, a gente trabalha os conteúdos através de projetos, e aí tem que ter um diretor que entenda isso, que goste e que te apoie. A gente monta as oficinas, sendo que cada oficina fica sob responsabilidade de uma professora: as 4 do PIBID e eu. Mas o trabalho, a responsabilidade, a organização, tem que... a gente tá fazendo que venha deles... eles chegaram lá no Ensino Médio sem*

---

<sup>19</sup>“(…) a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis, (...) MONTEIRO, Ana Maria. “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar”. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 9, outubro, 2003, p. 13.

saber... a se organizar, a trabalhar em grupo, a dividir responsabilidade, a respeitar o colega (...) *Ampliei também os métodos de avaliação.* Eu tô avaliando por participação... eles fazem trabalhos, estudo dirigido, pesquisa... *e falei para eles que tudo é avaliado...postura, tudo. Eles também têm que se auto avaliar e me avaliar. Aí o que aconteceu? A gente se aproximou demais,* a gente fez passeios, que são as visitas técnicas, que eu não gosto de chamar por esse nome, eu chamo de passeio... (risos) *E é dessa forma que eu comecei a trabalhar os conteúdos, né? Porque não dá para seguir um currículo linear...nem naquela bonitinha – usando o livro didático e escrevendo no quadro, isso não funciona lá.* E vou te falar, nem levar os livros, eles levam. Eles olham na minha cara e dizem “não vou trazer, Aline”, “é muito pesado” eles detestam o livro didático (...) Então por isso também essa questão de trabalhar com as oficinas, entende? *Porque não dá para ficar naquela aula tradicional. Aline* [grifos meus]

Aline começa seu relato destacando a importância dos projetos como forma de abordagem dos conteúdos curriculares em contraponto às “aulinhas básicas”, restritas à exposição do professor e/ou à leitura do livro didático. Sublinhando o papel do PIBID nessa atividade, a professora observa que seria impossível pensar esse trabalho sem o apoio das professoras estagiárias e da diretoria da escola. Como já exposto no capítulo anterior, o relato de Aline repetidas vezes reitera a importância desse programa como foco de mudança e incentivo para repensar suas aulas na rede do estado.

A esse respeito, duas particularidades nos chamam a atenção em seu testemunho: o valor das habilidades para além dos assuntos concernentes à disciplina e a “ampliação dos métodos de avaliação”. A primeira relaciona-se ao desenvolvimento de competências outras como “a se organizar, a trabalhar em grupo, a dividir responsabilidade, a respeitar o colega” numa aproximação a análise de Holien Bezerra sobre os fundamentos da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - na relação entre a educação e a prática social dos alunos. Nesse viés, a aquisição de valores, habilidades e competências são tão importantes quanto os conteúdos das disciplinas na dinâmica escolar.<sup>20</sup>

A professora sublinha ainda as mudanças nas formas de avaliação, antes restritas às provas formais de avaliação exclusiva do conteúdo da disciplina: “(...) falei para eles que tudo é avaliado...postura, tudo. Eles também têm que se auto avaliar e me avaliar”.

---

<sup>20</sup> BEZERRA, Holien. “Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos”. In: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 37

Nesse sentido, o resultado dessa mudança na maneira de abordar os conteúdos é descrito por Aline como um fator de aproximação entre ela e seu alunado.

Um terceiro ponto que gostaríamos de destacar, refere-se à dificuldade enfrentada pela professora com seus alunos em relação ao uso do livro didático. Tal aspecto também aparece nas falas de Gustavo e Ricardo, condicionando esses docentes a ofertarem recursos outros que facilmente poderiam ser encontrados nesses materiais: como extratos de fontes e exercícios. Contudo, é importante ressaltar que a maioria dos professores defende o uso de outros conteúdos para além do que é sugerido pelos manuais didáticos, recusando a esses uma atribuição exclusiva na dinâmica escolar - como procuraremos demonstrar na próxima subseção do presente capítulo.

Compreendendo o programa escolar da disciplina de história como parte de uma transposição didática já iniciada pela noosfera<sup>21</sup> buscamos analisar nesta sessão os processos de criação e desenvolvimento desses documentos utilizados pelos colégios que nossos professores lecionam. Percebemos pelos relatos dos entrevistados, uma recusa a um simples traslado entre prescrição curricular e prática docente, destacando-se nesse sentido o papel conferido a autonomia do professor.

### **Livros didáticos: entre (des)usos e mediações**

*Eu considero o livro didático dispensável. Por dois motivos principais: eu acho que ele – pelo menos os que eu conheço – tende a ser muito rígido e a gente precisa de um pouco mais de flexibilidade no material de apoio. E eu acho que o livro didático tende a ser muito engessado com o olhar sobre o passado. Hoje, dificilmente, você não acha os conteúdos de livros didáticos... que não seja localizável em outro formato... ou na internet... é difícil você pegar um livro didático que tenha algo que não seja... que não possa ser acessado, até de graça! **Henrique** [grifos meus]*

*Fui voto vencido na escolha desse livro e também não o usei o ano inteiro. Os alunos receberam e tudo..., mas realmente, o livro tem*

---

<sup>21</sup> Para Chevallard o início da transposição didática não começa na exposição dos professores mas “quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, que compõem a noosfera, definem, a partir do saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática, o saber a ensinar, definição esta que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização.” Para Ana Maria Monteiro, o currículo da disciplina de História, os livros didáticos e os Parâmetros Curriculares Nacionais fazem parte dessa noosfera, que tendem a sofrer apropriações e releituras pelos professores nos processos de transposição didática. MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre saberes e práticas. Tese de doutorado. Programa de Pós graduação em Educação da PUCRIO. Rio de Janeiro, 2002, p. 69.

*muitos erros. Então eu prefiro fazer o seguinte, embora isso me dê mais trabalho: mas eu acho que é mais honesto. Eu pego textos de outros livros e passo para eles. Às vezes, eu mesma faço textos para eles, quando eu acho que não tem nenhum texto que se encaixe no clima daquela turma, entendeu? Ou as vezes, eu trabalho, por exemplo... quando eu trabalhei reforma religiosa, eu tenho uma série de coisas guardadas no computador, uma delas é uma notícia sobre o Bento XVI, logo depois que ele virou papa, ele foi a Alemanha e distribuiu coisas que poderíamos classificar como indulgências. O que é uma contradição para a igreja de hoje, né? E que foi exatamente a crítica que Lutero fez da ação da Igreja Católica... só que são coisas que acontecem... aconteceram 10, 11 anos atrás. Então, eu pego essa notícia e a partir disso, eu começo a conversar com eles essa coisa do significado da indulgência e do perdão divino... perdão comprado... e aí eu começo a aula sobre reforma religiosa. Eu faço coisas assim (...)*  
**Lúcia** [grifos meus]

Eu dou aula em escola pública, em colégio estadual e eu não uso o livro. (...) Não é que o livro seja dispensável ou indispensável... *É que para o público com o qual eu trabalho...é muito difícil lidar com a linguagem do livro didático. Então eu prefiro trabalhar com o quadro, prefiro as vezes pegar as experiências deles com alguma coisa que vá trabalhar... E aí... Começar uma aula... Ao invés de seguir uma linha específica do livro. Eu particularmente, vejo o livro didático não como algo fundamental... mas como uma ferramenta como outras podem ser... Mas que...costuma ser a encarnação do currículo. Tem muitos professores que só usam o livro didático, ou o que esteja no livro didático. O que esteja no livro se torna o currículo. E então assim... Eu as vezes uso o livro para passar um exercício do livro, ou quando eu passo uma avaliação com consulta, eu permito que usem o livro. Então, eu legitimo o livro como uma fonte de produção do conhecimento histórico, mas não o reconheço como a única possibilidade de construção de uma narrativa histórica. Eu costumo não usar como um guia, um material presente e constante nas minhas aulas. Inclusive digo para os meus alunos: o padrão é não trazer. Se precisar, eu peço. Então, essa é mais ou menos a lógica que eu trabalho com os livros didáticos.* **Thiago** [grifos meus]

Os depoimentos escolhidos para iniciar o presente sub capítulo correspondem aos discursos de três professores, cuja fala em comum relaciona-se ao fato de rejeitarem o uso do livro didático em suas aulas; embora, possamos identificar diferentes justificativas para tal em cada extrato.

Para Henrique, o livro didático limita o discurso do professor a uma versão padronizada sobre o passado, o que na prática poderia restringir o espaço de problematização sobre a História que é colocada como fixa, legitimada pelos textos do livro. Por trabalhar numa escola técnica, com uma carga horária dedicada às disciplinas de humanas “bastante reduzida”, o professor comenta deter-se aos conteúdos mais

elementares do currículo, mas procurando sempre estimular seus alunos a buscarem outras fontes de informação.

O motivo escolhido por Lúcia refere-se, segundo ela, à má “qualidade” do livro escolhido na instituição na qual trabalha – muito distante “das atuais discussões da historiografia” e “recheado de erros conceituais”. A professora afirma ainda que a escolha desse material é muito devida aos “nomes dos professores que estão na capa”, preferindo ela mesma, preparar ou pesquisar textos que se “encaixem no clima daquela turma”. O exemplo escolhido por ela para exemplificar essa prática sublinha a preocupação da entrevistada no sentido de criar pontes entre os conteúdos estudados e a análise dos fatos do presente dos alunos. E como já vimos no capítulo anterior, tal padrão parece associar-se ao perfil profissional do docentes entrevistados.

Diferente de Henrique e Lúcia, ao justificar a escolha pelo não uso dos livros didáticos para as séries com as quais atua na rede do estado, Thiago não tece uma crítica a esses materiais, mas aponta uma impossibilidade metodológica: as dificuldades de letramento dos seus alunos. Como Lúcia, esse professor parece evidenciar em sua narrativa didática uma abordagem que se aproxime mais de discussões próximas à realidade de seu alunado, “ao invés de seguir uma linha específica do livro”.

Nesse sentido, a crítica de Thiago aos professores que se apoiam exclusivamente nos livros didáticos como único recurso em suas aulas aparece frequentemente nos relatos dos outros colaboradores. Para nós, tal ênfase parece relacionar-se ao analisado por Jeferson Rodrigo da Silva a um certo “repúdio” ao uso desses materiais por parte dos docentes de História, associados frequentemente como “sinônimo de incompetência na profissão”.<sup>22</sup>

Nesse sentido, a fala de Lúcia agrega muitos dos elementos do principal argumento levantado pelos docentes e que se refere à “necessidade do professor elaborar, ele próprio, um material de suporte a seus alunos e que dialogue com outras instâncias do conhecimento histórico, para além do livro didático” (Ricardo). Na fala dos professores, essa tomada de posição evidencia uma recusa ao “caráter prescritivo”<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> O artigo em questão tece considerações sobre a pesquisa (até então) em andamento do autor sobre as práticas de leitura do livro didático em sala de aula nas escolas estaduais do município de Cambé no estado do Paraná entre os anos de 2008 e 2009. SILVA, Jeferson Rodrigo da. “A maldição do livro didático: questionamentos a respeito dos usos e desusos pelos professores de história”. *Cadernos do CEOM* - Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais, pp. 200-201.

<sup>23</sup> CAIMI, Flávia Heloísa. “Escolhas e usos do livro didático de História: O que dizem os professores”. In: BARROSO, Vera Lúcia; PADRÓS, Enrique Serra; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; PEREIRA,

dos assuntos encadeados nos planos curriculares sugeridos por esses materiais - ao passo que reforçam a autoria intelectual docente na importância creditada a outras “especiarias” na construção do texto em sala.<sup>24</sup>

Contudo, ainda que nossos entrevistados rejeitem um papel de protagonista aos livros didáticos na dinâmica de suas aulas, alguns também destacam sua função como um facilitador nos processos de ensino aprendizagem.

*Mas... eu acho sim, que você ter materiais didáticos é uma forma de garantir a esse aluno a segurança dele no aprendizado, ele sentir seguro naquele aprendizado que ele está construindo sobre a disciplina, sobre o tema que está sendo apresentado na disciplina... sabe? E em termos de docência... principalmente nas escolas particulares é também um instrumento de segurança do professor. Porque você estar pautado no material é como se fosse para os pais de alunos, você tivesse embasado naquilo que você está falando. Felizmente ou infelizmente é isso que acontece, pelo menos é isso que eu observo. Nas minhas experiências nas escolas, né? Então, vira e mexe, algum pai vem questionar a correção que você dá, vira e mexe algum pai vem questionar coisas que você fala dentro de sala de aula, isso acontece... e não é assim, acontece uma vez por ano, não. Isso acontece pelo menos quase todo o bimestre, ou trimestre. E aí quando você apresenta que aquilo que você está dizendo, tem a ver com o material didático que o filho dele usa...isso dá um suporte para o professor, é um item de defesa do professor, entende? Bianca [grifos meus]*

Acho complicado quando o professor não consegue trabalhar com os materiais que ele tem a disposição... seja por “n” motivos... Então assim, eu vejo muitos colegas que as vezes ignoram o livro didático porque não sabem trabalhar com o livro didático. Eles acham que... necessariamente o livro didático amarra aquilo que ele pode criar em sala de aula... ou que o aluno vai ficar “preso” demais ao livro didático ou o livro didático é resumido demais... enfim, penso que como com qualquer outro material, qualquer outro recurso... o livro didático te permite fazer opções. Você pode editar um filme, editar um livro, editar um texto acadêmico e tentar ressignificá-lo para as condições da sala de aula da educação básica, ou seja...é um instrumento importante, ou seja, não é um fim em si mesmo. Não é

---

Nilton Mullet; GEDOZ, Sirlei Teresinha. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010, p. 103.

<sup>24</sup> “A ‘especiaria alheia’, isto é, a produção historiográfica, em suas múltiplas referências teóricas e metodológicas e em suas diversas dimensões: livros, artigos, teses, revistas de história de cunho acadêmico e revistas destinadas ao grande público, coletâneas de documentos, cadernos jornalísticos, filmes, vídeos e outros suportes contêm textos que ou apresentam novos problemas, novas abordagens e novos objetos (...) As razões por que, como professores, contamos uma história, razões que não são exclusivamente nossas, orientam a busca da “especiaria alheia”, as escolhas que fazemos dos textos que se nos oferecem.” MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aula como texto e o ensino aprendizagem da História.” *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, volume 11, n.21, p. 12-13.

um instrumento que se explica por si só, mas é um recurso importante e que também ajuda o aluno a se organizar melhor. **Gustavo** [grifos meus]

*Eu entendo para mim que o pior livro, é melhor que livro nenhum. Tem gente que fala: “ah, prefiro não ter nada!”. Mas principalmente para alunos que não tem nenhum livro em casa que é o caso de muitos alunos meus. O fato do cara ter um livro em casa, para mim, já é um salto. Porque o pai dele não tem, a mãe muitas vezes, não tem...e ele não contato com formas... com materiais de letramento na casa dele. Então para mim, ele ter um livro em casa, já é bom. Por isso acho, no caso indispensável. Por outro lado, eu tenho muita dificuldade de trabalhar o livro didático principalmente no estado, é? Primeiro, porque muitas vezes existe um certo... desprezo por parte dos alunos... em razão da formação, da forma desse desligamento que eles têm com a leitura, mesmo. **Luís** [grifos meus]*

Ao defenderem o uso dos suportes didáticos, os três professores apresentam diferentes justificativas, e acreditamos que isso parece se relacionar ao contexto profissional em que se encontram. Bianca, professora da rede privada de um colégio de classe média alta do Rio de Janeiro, comenta que embora não tenha tido escolha no formato de apostilas que a escola adota não encara a obrigatoriedade do uso como algo negativo. Num cenário de maior vigilância ao discurso docente em sala, os livros podem servir de “instrumento de segurança” à fala do professor além de auxiliar o aluno na “construção do aprendizado na disciplina”. Por sua fala percebemos que ela não dispõe de muita liberdade na sua profissão, sendo constantemente constrangida a justificar suas posições e explicações. As resistências apontadas anteriormente por ela à inserção de outros temas que escapam à tradição europeia - como nossa herança africana ou indígena, parecem se relacionar a forma como a professora constrói seu argumento. E a necessidade da existência desse “suporte” ao discurso do professor que na prática funcionaria também “como um item de defesa”.

Analisando o segundo extrato percebemos um contraponto ao exposto anteriormente por Henrique na sua crítica ao uso dos livros didáticos na educação básica. Para Gustavo, professor da rede federal de ensino, o uso desse material, não necessariamente “amarra” o discurso do professor, uma vez que lhe ainda é garantia a autonomia de “ressignifica-lo para as condições da sala de aula”. Sublinhando que o livro não pode ser “um fim em si mesmo”, ou seja, que assuma uma função de currículo prescrito na exposição docente, o mesmo pode converter-se em valioso recurso aos alunos, ajudando-os a melhor se organizarem nos estudos. Numa declaração muito próxima, Letícia enfatiza as possibilidades colocadas pelo uso do livro didático não

necessariamente restritas ao elemento textual - “como mapas, extratos de fontes escritas e iconográficas”.

O destaque que esses dois professores dão à ressignificação dos usos dos livros didáticos sugere uma prática de reinvenção das propostas sugeridas nesses materiais, em conformidade às necessidades do contexto escolar em que se encontram. Fica evidente também que o fato de gozarem de maior autonomia na instituição em que se encontram propiciam novas possibilidades de uso do livro. Em artigo sobre as práticas de leitura dos professores da educação básica, Munakata destaca a criatividade inerente a essa atividade: “(...) o professor não segue a ortodoxia, mesmo porque não tem como seguir. Faz coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades (que nem sempre coincidem com o autor), nem os avaliadores do PNLD imaginaram”.<sup>25</sup> Para nossos entrevistados, assumir esse véis é repensar estratégias de atividades que melhor se adequem ao perfil de aluno com os quais trabalham.

Conversando sobre sua experiência nas escolas estaduais, Luís ressalta as dificuldades que encontra às atividades que exigem leitura e interpretação de textos, “essenciais a disciplina”, esbarrando nas limitações referentes a essas práticas apresentadas por seu alunado (também evidenciadas por Thiago). Para ele, tal estado de coisas estaria associada a uma bagagem familiar de restrito capital cultural,<sup>26</sup> materializado num certo desprezo dos alunos a esses materiais. Também professora da SEEDUC, Catarina endossa o argumento utilizado por Luís ao sublinhar o papel dos livros no espaço escolar, configurando-se muitas vezes “no único recurso disponível ao alcance desses alunos”. Julgo perceber uma intercessão entre as falas de Luís, Catarina e Aline - todos professores da rede do estado do Rio de Janeiro nas resistências encontradas a utilização dos livros didáticos em sala, compelindo a esses professores a utilização de recursos outros em suas aulas.

---

<sup>25</sup> KAZUMI, Munakata. “O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação”. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007, p. 144.

<sup>26</sup> Utilizamos aqui o conceito de capital cultural formulado por Bourdieu a partir da análise das desigualdades de desempenho escolar de indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Rejeitando uma posição estritamente voltada aos fatores econômicos, sua sociologia da educação buscará problematizar os elementos culturais na explicação dessas desigualdades. Nessa perspectiva, o conceito de capital cultural se relaciona as referências culturais e aos conhecimentos considerados apropriados e legítimos que a criança “herda” da família e que por sua vez facilitam o aprendizado dos conteúdos escolares. BOURDIEU, Pierre. Capital Cultural, Escola e Espaço Social. México: Século XXI, 1997.

Para Paulo, tal perspectiva deve partir de uma sensibilidade docente na escolha da melhor abordagem metodológica que se adeque aos diferentes perfis de alunos. Ao rejeitar o uso exclusivo de materiais textuais para turmas “com dificuldade de letramento como observadas nas classes populares”, ele se aproxima do proposto por Aline e Sônia concernente à ampliação das atividades em sala de aula - como seminários e grupos de estudo dirigido. Em relação aos alunos com os quais trabalha, o professor declara que o uso dos livros didáticos é pontual e muito restrito aos exercícios no fim de cada capítulo, mas que sempre procura, “problematizar os conteúdos vistos” e a maneira como eles se apresentam nesses materiais. Em diálogo com essa perspectiva, comentam-nos Arthur e Renata:

Quando eu pego o livro, eu leio e vou ver lá o capítulo eu procuro explorar as imagens, o título e já aproveito como prefácio da minha narrativa, aquele elemento que aparece ali para já começar a trabalhar com os alunos (...) Uma outra coisa importante pra mim é considerar o próprio livro didático como objeto de análise: então eu gosto também de chamar a atenção dos alunos da maneira como aquele livro aborda tal assunto. **Arthur** [grifos meus]

Eu acho importante também apresentar aos alunos o livro didático como algo passível de críticas... Porque assim, é um instrumento e como qualquer outro livro ou jornal, passível de problematização. Acho muito importante chamar os alunos a se posicionarem com relação a esse texto. Em alguns momentos, eu posso ter uma opção diferente dos autores do livro. E eu menciono isso para eles: "ah, o autor colocou dessa forma, mas eu tenho uma outra visão" (...). **Renata** [grifos meus]

Percebemos pelo relato de Arthur que ele utiliza os elementos gráficos para contextualizar seus alunos sobre a temática a ser abordada em sala. Ao destacar os elementos a serem observados no material, utilizando-os como “prefácio de sua narrativa”, o professor não se limita a reprodução do texto, mas emprega-os como porta de entrada à sua exposição. Contudo, não se restringe a isso. Sublinhando uma fonte de informação a qual os alunos têm acesso, Arthur chama a atenção de seu público para a narrativa colocada pelo livro, convidando-os a desnaturalizar os processos históricos encadeados nas sequências dos capítulos dos livros didáticos.

Num relato muito semelhante ao exposto por ele, Renata destaca a importância de apresentar o livro didático “como algo passível de críticas”, isto é, problematizar sua narrativa para além da simples reprodução de conteúdo. Os relatos de ambos os professores apontam para um exercício de leitura escolar calcado num processo de

produção, não de reprodução de sentidos. Para Helenice Rocha, tais práticas associam-se a concepção a qual os professores situam os textos dos manuais didáticos: sejam como “mero condutores do conteúdo da disciplina”<sup>27</sup>, seja como “sujeitos a intepretações diversas pelos alunos”<sup>28</sup>. Nessa perspectiva, os depoimentos de Arthur e Renata agregam muito dos elementos que foram sublinhados pelos professores que utilizam os livros didáticos em suas aulas e que para nós se associa a uma recusa ao primeiro modelo elencado por Rocha - considerado exemplo de mal profissionalismo.

Para Sônia, assumir uma posição de reelaboração dos sentidos dos currículos e dos textos dos livros didáticos, implica indispensavelmente em repensar diálogos entre a disciplina escolar e as discussões do campo da História:

*Penso que podemos pensar em estratégias de articular isso (a problematização dos livros didáticos com as turmas da educação básica) com o pensamento acadêmico na construção do conhecimento escolar... em formas de... mostrar que o que a gente está lendo, o que está vendo não se constitui numa verdade absoluta. E o que a gente está lendo ali, é um viés e que as vezes para um mesmo acontecimento, para um mesmo tema, a gente pode ter outros vieses, ou seja, outras pesquisas, outras interpretações... Isso é uma proposta que a gente pode desenvolver sim, que está longe de ser uma pesquisa acadêmica, mas procurar mostrar para eles um pouquinho dessa dinâmica de formulação do conhecimento histórico, entende? Sônia [grifos meus]*

Ao sublinhar a necessidade de abrir espaço ao questionamento da lógica histórica dos textos dos manuais didáticos, Sônia insere essa atividade como uma possibilidade de aproximação entre o “pensamento acadêmico na construção do conhecimento escolar”. Reconhecendo especificidade desse saber<sup>29</sup>, a professora não sugere o traslado do método historiográfico para a sala de aula, mas enfatiza seu objetivo: mostrar aos alunos um pouco dos fundamentos de formulação do conhecimento histórico, relacionando-o as *possibilidades interpretativas* para além da rígida exposição apresentada nos livros didáticos. Sua exposição denota, como o

<sup>27</sup> ROCHA, Helenice. “Livros didáticos de História: diversidade de leitores e usos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, L; MAGALHÃES, M. (orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro, FGV, 2009, p. 224.

<sup>28</sup> Idem.

<sup>29</sup> “Nessa perspectiva, o conhecimento escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, não é mera simplificação, rarefação ou distorção deste conhecimento. É um conhecimento com lógica própria, que faz parte de um sistema – o sistema didático – que tem relação com o saber de referência que lhe dá origem (...)” CHEVALLARD, apud MONTEIRO, “Professores: entre saberes e práticas”. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 125-126.

evidenciado por Helenice Rocha, a noção de um equilíbrio entre razão histórica e razão pedagógica “na elaboração e na mediação do conhecimento histórico escolar”.<sup>30</sup> Em interlocução com essa perspectiva, assevera-nos Manuel Salgado:

Nesse sentido, pensar o ensino de história, implica necessariamente, segundo meu juízo, articular escrita e ensino como parte da produção de conhecimento histórico. É bem verdade que não estou supondo que esses procedimentos são os mesmos, submetidos a regras da mesma natureza, com objetivos e finalidades semelhantes. Afirmar suas diferenças igualmente não traz como pressuposto hierarquiza-los segundo critérios de maior ou menor importância. Mas pensa-los como campo automatizados traz enormes prejuízos para a história como campo disciplinar e de conhecimento, cujos impasses me parecem hoje claros, sintomatizados por uma percepção da falência do ensino de história, do desprestígio do papel do professor, mesmo nos espaços sagrados da academia (...)<sup>31</sup>

Atentos às assertivas de Salgado na necessidade de problematizar e estreitar o diálogo entre os campos disciplinar e acadêmico da História, convidamos nossos colaboradores a compartilharem perspectivas e possibilidades na aproximação entre essas duas instâncias para fins específicos de conteúdo do conhecimento escolar.

Buscamos nesse ítem apresentar a maneira pela qual os professores conduzem a sua exposição didática em relação aos materiais que dispõem. Nesse sentido, sobressaem a recusa a assumir um lugar de protagonismo dos livros didáticos na condução da aula de história, posição está frequentemente associada como sinônimo de incompetência profissional.<sup>32</sup> As posições sobre os usos e desusos, são variadas, sublinhando-se alguns fechamentos discursivos preponderantes. Entre os professores que disseram utilizar este material, o argumento mais aludido se relaciona à necessidade de ressignificação dos conteúdos elencados de maneira a melhor atender o perfil do público discente. Já os professores que não utilizam, sublinham as dificuldades de letramento dos seus alunos e/ou mesmo erros conceituais presentes nos livros.

### **Como a produção acadêmica se relaciona a prática docente na visão dos professores entrevistados**

<sup>30</sup> ROCHA, Helenice. “Livros didáticos de História: diversidade de leitores e usos”. ROCHA, Helenice; REZNIK, L; MAGALHÃES, M. (orgs.). Op. cit., p. 225.

<sup>31</sup> GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos”. In:

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). Op. Cit., 2009, p.38.

<sup>32</sup> SILVA, Jeferson Rodrigo da. Op. Cit.

Eu acho que o trabalho pedagógico do historiador... como professor de história da educação básica, ele deve... necessariamente contemplar... trazer para o âmbito da sala de aula as discussões do trabalho do historiador, na construção da... dessa própria noção de fato histórico. O que é o fato histórico, quem o define? A gente percebe nas novas pesquisas que... bom, o conhecimento histórico está em permanente mudança, ele é dinâmico. Se não abrirmos espaço a essa ponte entre conhecimento acadêmico e escolar, esse último ficará como? Estagnado. Eu acho que um dos grandes desafios ao professor da disciplina é esse: criar condições a esse diálogo. Porque muitas vezes, com a carga reduzida de horário e a quantidade cada vez mais extensa de conteúdo, isso fica difícil. E aí acabamos por reproduzir aquela lógica nefasta de história positivista, sem espaço à problematização do passado. E o resultado disso estamos vendo aí: o surgimento de outras leituras do passado histórico e que buscam deslegitimar a história escolar. **Paulo** [grifos meus]

Observamos no relato acima um paralelo à crítica enunciada por Manuel Salgado no que se refere ao distanciamento entre a escrita e o ensino de história. Para Paulo, essas duas concepções de conhecimento tendem a ser apresentadas de maneira antagônica. Se por um lado o campo de pesquisa da Historiografia revela sua fecundidade de temas e abordagens, sua congênere escolar se manteria “estagnada”, sendo o resultado mais perverso dessa circunstância a manutenção de um modelo de ensino calcado numa lógica positivista.<sup>33</sup> O resultado do afastamento entre esses dois enfoques colocaria, na visão do professor, a função da história escolar em descrédito frente a outras narrativas concorrentes. Em diálogo com esse entendimento:

(...) os saberes escolares, com o tempo, "envelhecem" tanto do ponto de vista biológico como moral. No primeiro caso, esses distanciam-se do saber acadêmico que lhes servem de referência, extrapolando os limites do tolerado e do necessário, tornando-se defasados em relação ao progresso da pesquisa em seu campo e/ou algumas de suas temáticas deixam de ser interessantes à luz de aquisições novas ou de mudanças nas problemáticas do campo científico. O envelhecimento moral, por sua vez, traduziria a

<sup>33</sup> Para Faustino e Gasparin a influência desse modelo teórico de explicação dos fatos históricos continua muito presente através dos conteúdos e das atividades pedagógicas sugeridas nos currículos e nos manuais escolares. “No final do século XIX até a primeira metade do século XX, os conteúdos da História eram compostos de exaustivas narrações das origens das grandes nações e dos feitos dos grandes estadistas. O ideal presente nesse ensino era o do progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos, representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando, assim, que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual.” FAUSTINO, Rosângela Célia e GASPATIN, João Luiz. e João Luiz Gasparin. “A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história.” *Acta Scientiarum*, Maringá, 23(1):157-166, 2001, p. 165.

incompatibilidade dos saberes escolares em atender as demandas da sociedade em geral.<sup>34</sup>

O “envelhecimento moral” dos saberes escolares apontado por Gabriel aparece na crítica da maioria de nossos entrevistados em relação ao plano curricular e pedagógico da disciplina. A esse respeito, Maria Auxiliadora Schmidt situa a atual crise entre história ensinada e ciência de referência, como resultado do descompasso entre as múltiplas demandas sociais e a incapacidade do modelo historicista da disciplina de atendê-las.<sup>35</sup> Como Paulo, outros professores ressaltaram a importância da interlocução da História escolar com as discussões da academia, cabendo ao professor construir essa ponte num ambiente que poucas vezes favorece tal iniciativa. A este exemplo, destaca-se o depoimento de Aline:

*A academia e a escola... elas nunca deveriam estar separadas, mas elas estão, né, em muitos dos casos... durante muito tempo eu me senti muito isolada... mesmo quando eu fiz a pós lato-sensu, ainda assim, eu me senti isolada (...) porque se ele não tá vinculado a uma universidade depois de formado, fazendo um mestrado ou um doutorado, ele vai se o quê... ele vai fazendo aquela coisa no automático ou então ele vai indo, e vai lendo, mas ele se isola... é isso é que não pode deixar acontecer, isso é que é complicado dentro da escola... quando a gente se isola, quando a gente não consegue ter pares ali pra trocar ideias... e quando eu retornei pra academia, fazendo mestrado profissional, foi realmente um ganho, foi agora em dois mil e catorze... por quê foi um ganho? Porque eu pude aliar o saber acadêmico ao saber escolar e ficou muito claro na minha cabeça que eles dois têm que andar juntos... não é a academia que vai ditar, é... o que é que a gente vai abraçar como conhecimento... o conhecimento também é produzido dentro da escola... dentro da sala de aula, por professores, pelos alunos... esse saber escolar ele é muito rico, muito necessário, e a própria academia hoje estuda e reconhece isso... **Aline** [grifos meus]*

Como Paulo, Aline destaca a importância do permanente diálogo entre escola e academia, mas menciona ser esta uma tarefa difícil na profissão, sobretudo àqueles professores que “se isolam” em sua prática, submetidos às difíceis condições de trabalho. Contudo, ainda que a custo de um esforço pessoal para a busca de uma atualização permanente, a professora destaca o valor da troca e da conversa com os pares do campo

<sup>34</sup> GABRIEL, Carmen Teresa. “Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas”. *ANPED / GT de Didática*. n. 04. 2003, p. 04

<sup>35</sup> SCHIMDT, Maria Auxiliadora. “Saber escolar e conhecimento histórico?” *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 11, jul. 2005, pp. 38-39.

da História, de maneira a “aliar o saber acadêmico e o escolar” na dinâmica das aulas da educação básica. Nesse sentido, Aline reforça também o papel do programa de mestrado profissional de ensino de História (Prof História) em sua trajetória no magistério de maneira a propiciar um outro olhar sobre a dimensão criadora do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, os saberes escolares são percebidos como “resultante de processos complexos de seleção cultural e de reelaborações didáticas estreitamente articuladas com as trajetórias históricas de construção das diferentes áreas disciplinares”<sup>36</sup> e não apenas como uma mera simplificação dos saberes de referência. Para Aline, reconhecer essa perspectiva significa rechaçar um lugar de subalternidade ao conhecimento cotidianamente produzido nas salas de aula. Numa resposta análoga ao exposto pela professora, Ricardo comenta que a aproximação entre a academia e o espaço escolar não pode ser reduzida a uma hierarquização, ao mesmo tempo que afirma a autonomia docente na condução desse diálogo. E Luís destaca:

Não basta a academia "ensinar" a nós professores do ensino básico para que "repassemos" esse conhecimento aos nossos alunos. *Os espaços de produção do conhecimento histórico têm que entender a sala de aula também como um espaço de produção do conhecimento e nas aulas de história também se realizam operações historiográficas, na medida que são produzidas narrativas históricas.* Luís [ grifos meus]

Recusando uma divisão “técnica do trabalho” que separa os professores entre aqueles que estejam autorizados a produzir conhecimento, “daquela cuja transmissão lhes é conferida”<sup>37</sup>, os três relatos resgatam a importância da autoria no trabalho docente. Ainda que assumam a importância da aproximação entre o campo da história e os espaços escolares, os colaboradores deixam claro a insuficiência das prescrições pedagógicas advindas de indivíduos desconectados do cotidiano da educação básica.

O argumento utilizado por Luís para legitimar a centralidade do saber escolar, parece associar-se ao exposto por Fernando Penna em estudo sobre como os professores explicam os fenômenos históricos aos seus alunos. Valendo-se do conceito de

---

<sup>36</sup> GABRIEL, Carmen Teresa. “O Processo De Produção Dos Saberes Escolares No Âmbito Da Disciplina De História: Tensões E Perspectivas”. *EBR – Educação Básica Revista*, vol.3, n.2, 2017, pp.7-8.

<sup>37</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI” *HISTÓRIA & ENSINO*. Londrina, v. 15, 2009, p. 11

transposição didática de Chevallard<sup>38</sup>, Penna advoga que tanto a produção da escrita da história no âmbito acadêmico, quanto seu ensino nas escolas constituem formas de “conhecimento histórico empreendido em ação”<sup>39</sup> embora atendam a diferentes objetivos. Buscando analisar a correspondência entre esses dois distintos, embora relacionados, regimes de saber - o autor propõe o uso do conceito *operação historiográfica escolar*:

Nesta operação e neste lugar social, o professor não teria como objetivo específico a produção de textos do conhecimento histórico em regime escolar voltados para a publicação e o alcance de um grande auditório. O professor teria como objetivo a produção de versões locais do texto do conhecimento escolar adaptadas especificamente para cada uma de suas turmas, de acordo com suas características e dificuldades. (...)Esta aula de história pode ser pensada como um momento de diálogo entre o professor e os seus alunos, no qual o primeiro vai realizar um grande esforço para que os alunos consigam entender os diferentes textos do conhecimento escolar aos quais eles têm acesso através de suas explicações em sala de aula e os alunos vão se apropriar de elementos deste conhecimento para constituir o seu saber histórico, que ajudará a compreender a dimensão histórica do mundo a sua volta e a orientar as suas ações.<sup>40</sup>

Percebemos que os depoimentos dos professores entrevistados apontam para uma concepção de ensino de história que não se restrinja a apresentação dos fatos a serem aprendidos, mas valoriza o fomento de uma interpretação histórica produzida por aquela realidade social. Nesse sentido, as “narrativas históricas”<sup>41</sup> inseridas no diálogo entre o professor e seus alunos precisam, necessariamente, relacionarem-se de maneira “dialógica e não passiva ao conhecimento histórico”.<sup>42</sup> Em vista disso, os colaboradores

<sup>38</sup> Esse conceito é definido como à “passagem ao saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, à distancia eventual, obrigatória que os separa, que dá testemunho desse questionamento necessário ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta”. CHEVALLARD, apud, MONTEIRO, Ana Maria. Op. cit. 2003, p. 14. Nesse sentido, o conhecimento é construído e transformado no processo de transposição de um a outro contexto, o que implica em dar-lhe uma feição didática para que ele possa ser ensinado.

<sup>39</sup> PENNA, Fernando de Araújo. “Ensino de História: operação historiográfica escolar”. Tese de Doutorado, UFRJ, 2013, p. 2

<sup>40</sup> PENNA, Fernando. Op. cit., 2013, pp. 222- 223.

<sup>41</sup> Adotamos aqui o conceito de *narrativa histórica*, entendido como um instrumento da área de teoria da História, para investigar a ação do docente enquanto narrador, isto é, da construção operada do saber histórico escolar produzido nas aulas para tornar possível uma “intriga compreensível”, que auxilie os alunos a atribuir sentido aos fatos e processos em estudo. MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011, p. 197.

<sup>42</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Op. cit., 2009, p. 15.

novamente destacaram, a necessidade da permanente atualização com a produção do campo que se faz necessária ao docente da disciplina.

*A história escolar não é a mesma coisa da história acadêmica, mas possui com ela uma relação inexorável. É ela que garante os fluxos de cientificidade que devem compor o conhecimento escolar. Em cada aula da educação básica os professores mobilizam diversos saberes para transformar a história acadêmica em um objeto passível de ser ensinado e aprendido. Isso faz diferença. Hoje me considero melhor professor do que quando iniciei em 2009. O tempo ajuda a dominar certos códigos da cultura escolar que impactam nas relações de ensino-aprendizagem, mas considero que o plus nesse processo foi menos o tempo do que a continuidade dos estudos. Professor não pode parar de estudar nunca. Thiago [grifos meus]*

*Na escola temos um conhecimento próprio que é construído com a comunidade escolar e esse conhecimento também não será uma "geração espontânea". Por isso que é importante esse diálogo com as ciências de referência. Mas claro, aqueles conceitos que discutimos na academia não podem ser simplesmente "transpostos" para sala de aula. Não. O professor deve fazer uso deles para se instrumentalizar para que ele possa produzir aquele novo conhecimento ali. Porque quando você se instrumentaliza e usa aquelas ferramentas para que você possa ali trabalhar com o seu público, né? Utilizando a didática necessária para esse público que você esteja trabalhando, você produz um conhecimento que é bem interessante... porque atende a outros objetivos, né? A academia tem uma forma de pensar, de se esturrar... e a escola tem outra. A realidade do entorno da escola.... você estará atendendo a demandas específicas, pensando em realidades distintas. Arthur [grifos meus]*

Para Thiago é necessário não perder de vista a relação com o campo da História no âmbito da educação básica, sob pena de comprometer os “fluxos de cientificidade”<sup>43</sup> que compõem o conhecimento dessa disciplina escolar. Sua fala aponta para uma correlação entre essas duas vertentes, embora mantidas particularidades. A aprendizagem que é produzida pelo professor em conjunto com sua turma, não corresponde à “(...) transposição verticalizada do conhecimento das ciências de referência”<sup>44</sup> mas numa sobreposição de saberes que serão mobilizados e assimilados e que produzirão uma interpretação local desse conhecimento. O destaque conferido a

<sup>43</sup>“(...) fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar significa assumir o compromisso da escola com um regime de verdade.” In: GABRIEL, Carmem Teresa e CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea Revista Educação em Questão, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013, p. 101.

<sup>44</sup>SANTOS, Maria Cristina Ferreira. “Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica”. *Dialgia*, v. 20, 2014, p. 79.

experiência de maneira a melhor dominar os códigos da cultura escolar aparece secundado pela continuidade dos estudos a num nível da pós-graduação. Atualmente, esse professor está concluindo seu doutorado em Educação e ensino de História.

Sob o mesmo ponto de vista, Henrique comenta que a busca por atualização é fundamental para o melhor desenvolvimento dos processos de transposição didática, dificultados sem a consciência da autonomia de seu trabalho pelo docente. Para ele, o professor que desconhece seu potencial criador na elaboração de sua aula, acaba apenas “reproduzindo um conhecimento que foi decidido por outros indivíduos”, isto é, reduzido as determinações da noosfera<sup>45</sup>.

Num momento de desconfiança sofrida pela História escolar acusada de propiciar um viés enviesado do passado, as falas de Thiago e Arthur buscam reafirmar a indispensabilidade do caráter científico da disciplina. Afinal, ensinar História não é compartilhar uma opinião pessoal sobre o passado. Trata-se de estabelecer um viés interpretativo que tem como gênese um saber construído com rigor metodológico e opções teóricas. E embora reconheçamos a subjetividade do trabalho do historiador, cumpre-nos destacar que não se trata de uma análise arbitrária como parecem querer demonstrar seus atuais opositores. De uma forma indireta, os relatos desses professores se aproximam da crítica enunciada por Salgado, quando evidencia a crise do ensino da História escolar como resultado do afastamento entre essa modalidade e sua escrita acadêmica. Nessa perspectiva, repensar em estratégias ao desenvolvimento desse diálogo, é contribuir para própria manutenção da existência desta disciplina, que não pode ser visto como resultado de uma “geração espontânea” (Arthur).

Para Arthur, a necessária aproximação com sua matriz academia, não pode implicar num traslado desse pensamento à realidade escolar. Nesse sentido, cabe ao professor instrumentalizar-se, isto é, estar a par do conhecimento do campo da disciplina, para, em conjunto com os alunos e tendo como suporte os saberes didáticos pedagógicos, produzir uma nova releitura de determinado tema ou fato histórico.

Sua fala se relaciona à concepção do ensino de história como lugar de fronteira, situado entre o instrumental teórico da educação e da História<sup>46</sup>, na medida em que busca articular e operacionalizar com esta intercessão para negociar distâncias nos processos de produção e atribuição de sentido aos saberes escolares.

---

<sup>45</sup> CHEVALLARD, apud, MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História. Op. cit., 2002, p. 69.

<sup>46</sup> MONTEIRO, Ana Maria e PENNA. Op. Cit., 2011, p. 192.

Ao reiterar a particularidade desse novo saber produzido, os conceitos provenientes da escrita da história operacionalizados pelo professor em sala de aula precisam estar em sintonia com o perfil do público aos quais se destinam. Como atentam Lopes e Macedo:

(...) a dimensão sociológica da recontextualização favorece o entendimento de que não basta conhecermos o discurso instrucional e buscarmos sua transmissão na escola (...) *É preciso compreender e assumir o discurso pedagógico como uma instância discursiva própria.*<sup>47</sup> [grifos meus]

A importância colocada ao espaço social do entorno escolar também é ressaltada por Catarina: “O professor tem que atender demandas não só da escola, mas também dos alunos, das famílias, da comunidade”. A fala da professora nos instiga a refletir sobre as possibilidades da recontextualização histórico escolar que também pode se “desenvolver pela produção de híbridos culturais”<sup>48</sup> - levando em conta a pluralidade de saberes que circulam em dado contexto. Subentende-se que para esses professores que os conteúdos curriculares devem estar em consonância com as necessidades locais dos alunos, ou seja, adequar-se ao mundo cultural desses discentes.

*Mas é através desse diálogo você monta um arcabouço teórico que te permita construir esse conhecimento, que é um conhecimento próprio, mas que passa por esse diálogo com a academia. E então quer dizer... o saber escolar é construído em diálogo com a produção acadêmica e tal... o conhecimento escolar e o universitário são autônomos, mas que se dialogam e você constitui o conhecimento escolar dialogando com a academia... e academia precisa dialogar com a comunidade e os espaços escolares. **Letícia** [grifos meus]*

Quando questionados sobre as possibilidades de aproximação entre conhecimento acadêmico e escolar, dois fechamentos discursivos se fizeram mais presentes. O primeiro se relaciona a necessidade de pensarmos alternativas a essa aproximação. Seja por uma manutenção da existência da disciplina na educação básica, seja na sua relação a um ensino mais significativo que busque romper com uma concepção unívoca dos processos históricos. O segundo argumento mais presente refere-se à própria reafirmação da liberdade do professor enquanto produtor de

---

<sup>47</sup> LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias De Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 106.

<sup>48</sup> Idem.

conhecimento, e na diminuição das diferenças que separam o professor acadêmico daquele que atua nos espaços escolares. “Lembrando do querido professor Ilmar De Mattos *todo professor é um autor e a aula é um texto a ser construído pelo professor*”<sup>49</sup>. A nossa luta cotidiana deve sempre estar orientada pela conquista e manutenção da autonomia intelectual do docente da educação básica. (Lúcia)”. Nesse sentido, o artigo citado pela professora é frequentemente mencionado nas respostas dos colaboradores como um ponto de partida a esta reflexão.

E como isso aparece nos relatos das práticas ou propostas de intervenção dos professores? Vejamos alguns exemplos:

*Por exemplo... quando você vai estudar Estado Moderno. E também quando você vai estudar as formas políticas e históricas do estado moderno na Europa dos séculos XIV ao XVIII... aí eu acho que é o momento crucial, por exemplo, para o professor de História dialogar com uma área da ciência política que é a questão das concepções teóricas de estado. Eu sempre faço isso com os meus alunos do ensino médio, sempre adentro... “vamos lá, vamos discutir o que é estado contratualista, o que é o conceito de contratualismo moderno?” Por que o Thomas Hobbes é teórico contratualista e não liberal, qual é a concepção de estado em Maquiavel... percebe? Acho que são determinados elementos que a gente consegue dialogar com o programa de sociologia... que eu acho que são importantíssimos, mas que são absolutamente negligenciados. E o trabalho do historiador, e aí, por conseguinte o trabalho do professor-pesquisador-historiador, né? Se o trabalho do professor pesquisador, se ele estiver só baseado na construção da experiência do passado que ele está estudando, ou seja, se ele ficar só assentado na empiria...eu acho que fica uma coisa meio rocambolesca, no sentido de que você não consegue criar as amarras teóricas necessárias para você fazer com que o aluno perceba, ou que minimamente que ele entenda porque que ele tem que estudar aquilo. Gustavo [grifos meus]*

O exemplo de proposta escolhido por Gustavo reitera a importância do substrato teórico ao trabalho do historiador e conseqüentemente, ao “professor-pesquisador-historiador”. E como essas duas instâncias se relacionam? Para este docente, a importância das teorizações deve se aproximar dos conteúdos estudados na educação básica de maneira a melhor contextualizar um período e significado para que o aluno perceba “porque ele tem que estudar aquilo”. Subentende-se pela construção de sua narrativa, que ele não se limita a apresentar mais um conteúdo a classe, mas traçar

---

<sup>49</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. Op. Cit.

possibilidades de aproximação entre a História e a sociologia. Convidando os alunos a serem elementos dessa interpretação.

Ao evidenciar a importância dos teóricos do pensamento histórico e sociológico, Gustavo contextualiza essa influência de maneira a atender os objetivos específicos do conhecimento escolar. Nesse caso, as “amarras teóricas” não são um fim em si mesmo, mas auxiliam a turma a compreender o desencadear do raciocínio curricular da disciplina. Portanto, ao priorizar uma abordagem interdisciplinar, o professor parece buscar possibilitar uma análise da “inter-relação entre as expressões da realidade “(...)aproximando os diferentes referenciais teóricos e metodológicos dos conhecimentos, tendo em mira uma visão integrada do fenômeno humano.”<sup>50</sup>

Num pensamento muito próximo ao exposto por Sônia quanto a necessidade de problematização das narrativas priorizadas nos manuais e nos currículos escolares, Renata advoga a importância de atividades que abram espaço à utilização da documentação histórica em sala de aula. Desta forma:

*(...) eu acho que a aula de história precisa ser dialógica. E que o professor a toda hora jogue perguntas que desequilibram o aluno... Que coloque uma dúvida, que gere uma curiosidade... Eu particularmente, gosto de fazer com que os alunos trabalhem na aula. Então assim... Às vezes, se você tem um texto que está falando sobre a colonização portuguesa... eu prefiro, ao invés de dar um texto assim, escolher documentos, fazer perguntas que levem o aluno a construir suas próprias hipóteses sobre o que de fato teria sido a colonização portuguesa, entendeu? Aí depois eu entro com o texto (no livro didático) (...)Claro que eu não posso chegar em sala de aula com um linguajar acadêmico, aí você tem que ter justamente essa... Habilidade, invenção, criatividade (risos) que não é fácil. E muitas vezes, a gente não acerta. **Renata** [grifos meus]*

O uso das fontes históricas no ensino de história para educação básica aparece como uma sugestão nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações curriculares, salientando-se nesta última como uma habilidade a ser desenvolvida em conjunto aos temas que estruturam o ensino da disciplina.<sup>51</sup> Nesse sentido, “a apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações

<sup>50</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – ciências Humanas e suas tecnologias: História. Brasília: MEC / SEF, 1998, pp.56/66.

<sup>51</sup> Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e Suas Tecnologias”. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002, pp. 81-83

pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações (...).”<sup>52</sup>

Percebemos no depoimento de Renata um paralelo a essas recomendações ao priorizar esse tipo de atividade como ferramenta à construção do conhecimento histórico escolar, na possibilidade de “levar o aluno a construir suas próprias hipóteses”. A distinção entre conhecimento acadêmico e escolar se faz clara. Em momento algum de seu testemunho a professora se propõe a “formar pequenos historiadores”<sup>53</sup>.

O que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias de trabalho levem em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico. Com isso, evita-se passar para o educando a falsa sensação de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada, e assim são transmitidos.<sup>54</sup>

A preocupação com uma perspectiva teórica e metodológica que contemple o uso de fontes históricas aparece medida pela ação do professor, como um recurso didático para uma aprendizagem significativa, na elaboração cognitiva de um conhecimento. Contudo, a professora evidencia as dificuldades inerentes a esse processo de aproximação do campo acadêmico ao escolar: faz-se necessário uma dose “habilidade, invenção, criatividade”. Sua fala nos abre espaço para refletirmos sobre a multiplicidade de saberes que podem compor a narrativa docente, assumindo que lecionar também se constitui de “inventar saberes próprios a sua situação de trabalho.”<sup>55</sup>

Gozando de menos autonomia se comparado a Gustavo e Renata, Bianca também compartilha em seu relato sugestões de maneira a driblar uma perspectiva de história conteudista oriunda do atual modelo curricular da instituição de ensino a qual se insere.

*Acho que precisamos muito lutar para fazer planejamentos e planos de aula que saiam das salas de aula... Então por exemplo, trabalhar a questão da escravidão africana, levando eles numa antiga fazenda de escravos, por exemplo. Eu acho que isso gera uma aproximação entre*

<sup>52</sup> Ministério Da Educação E Do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000, p. 26

<sup>53</sup> Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e Suas Tecnologias”. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002, p. 73

<sup>54</sup> Idem.

<sup>55</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil. História oral de vida*. São Paulo, Papirus, 1997, 10.

*essas duas instâncias de conhecimento.* Porque eles estarão em contato com discussões que estão ultrapassando o que está nos livros didáticos, que está ultrapassando aquele discurso pronto que está sendo dito em sala de aula, né? *E não é que o discurso pronto seja um discurso superficial, não é isso que eu estou querendo dizer, mas você fabrica ali um discurso para apresentar para eles e que nem sempre você vai conseguir trabalhar e problematizar o máximo que se quer, né?* É uma forma de ... Conseguir motivar os alunos, de conseguir incorporar ao seu discurso que seria feito em sala de aula, informações... *Perspectivas e interpretações a mais, o que gera essa aproximação com a academia. É uma forma de integração mesmo do aluno com a disciplina, eu acredito... porque você desengessa um pouco o seu discurso e você também está fazendo com que eles materializem de forma mais concreta aquilo que eles estariam ouvindo em sala de aula.* **Bianca** [grifos meus]

O exemplo escolhido pela professora para ilustrar uma proposta de intervenção em que se articule uma aproximação do conhecimento acadêmico e escolar refere-se à valorização da educação patrimonial na importância concedida a “materialização” do conteúdo estudado em sala e no consequente “desengessamento” do discurso do professor. Nessa perspectiva, os estudos de meio<sup>56</sup> se converteriam em uma importante ferramenta para aproximar os alunos de discussões e informações várias para além do discurso “fabricado” nas aulas de História, aqui visto como pouco sujeito à problematização. A materialidade de um passado histórico traria aos discentes novas perspectivas para o entendimento de uma dada temporalidade na construção de um entendimento histórico.

Contudo, sua fala denota a existência de resistências ao afastamento de um modelo de ensino factual e conteudista no espaço escolar em que se encontra. Anteriormente em sua entrevista, Bianca comentou que o conteúdo curricular da disciplina são pautados exclusivamente por apostilas modulares que devem ser utilizadas à risca pelos docentes. Contudo, percebemos por seu relato que “a luta por planejamentos e planos de aula” que possibilitem a abertura desse rígido modelo curricular é uma constante em sua prática docente.

De forma indireta, e por vezes mesclando diferentes fechamentos discursivos, observamos que todos os depoimentos recolhidos no presente capítulo apontam para a importância devida ao processo de autoria docente nos processos de ensino aprendizagem. A recusa a um papel de mero transmissor de conteúdos também aparece na crítica enunciada a divisão entre professores acadêmicos daqueles que lecionam na

---

<sup>56</sup> Visitas de campo a museus, lugares históricos, etc.

educação básica. Ainda que constringidos a determinações curriculares, os depoimentos revelam práticas diversificadas, que alinhadas às necessidades do público discente, aponta para um “enquadramento teórico” que embora respeite a natureza do saber histórico, também se reflete na aula da disciplina.<sup>57</sup>

Assumindo, portanto, a adoção do conceito de professor intelectual como elucidado por Moreira<sup>58</sup>, concluímos que a produção do conhecimento histórico escolar pode assumir matizes diversas e dificilmente se reduz às prescrições pedagógicas dos currículos ou manuais escolares. Haja vista a impossibilidade de classificarmos os temas ministrados pelos professores sob o rótulo de um único fluxo de sentido, nos debruçaremos sobre um conteúdo específico no sentido de poder verticalizar nossa análise sobre a relação entre saber acadêmico e saber escolar na prática docente. É o que buscaremos analisar no próximo capítulo.

---

<sup>57</sup> SCHIMDT, Maria Auxiliadora. Op. Cit., 2009, p. 09.

<sup>58</sup> MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. “Currículo, cultura e formação de professores”. *Educar*, Curitiba, n. 17. Editora da UFPR, pp. 5-6.

### **CAPÍTULO 3: AS DIFERENTES AMÉRICAS PORTUGUESAS: NARRATIVAS DIDÁTICAS PRIVILEGIADAS NA EXPOSIÇÃO DOS PROFESSORES**

*Me movo como educador, porque primeiro, me movo como gente.*<sup>1</sup>

Procuramos evidenciar nos capítulos anteriores os principais sentidos levantados pelos professores em relação ao significado de sua profissão e os saberes pedagógicos por eles priorizados. Portanto, a trajetória de vida docente, sua experiência individual e coletiva, é um elemento sendo elemento determinante aos saberes mobilizados em ofício - saberes esses que não se desassociam de seus valores, crenças e formas de agir e pensar em sociedade.<sup>2</sup>

Contudo, uma questão se mantém: de que maneira os professores entrevistados transformam, em sua prática docente cotidiana, o conhecimento acadêmico em *conhecimento escolar*? Para responder a essa pergunta, admitimos a autonomia dos professores nesse processo que, embora dialogue, não se restringe às determinações ou sugestões curriculares das quais dispõem. Como estratégia, privilegiamos as narrativas docentes na construção dos temas relacionados à América Portuguesa no contexto da história escolar. Nossa escolha se justifica por este ser um tema obrigatório nos currículos da educação básica e que vem sofrendo grandes debates e mudanças de interpretação e abordagem na historiografia. Um bom exemplo desta renovação, é o embate em torno da própria nomenclatura América Portuguesa ou Brasil Colônia.

A escolha do conceito utilizado como título do capítulo se prende às formulações propostas por Fernando Novais quando chama a atenção para a carga de etnocentrismo e anacronismo que envolve expressões como: “descobrimento do Brasil” e/ou “descobrimento da América”. Novais denuncia que o uso dessas designações encerra uma visão etnocêntrica porque se relaciona apenas com a visão do ‘conquistador’ europeu, numa clara intenção de atribuir à Cabral a fundação de um novo país que por sua vez só vira a ser constituir como nação no século XIX.

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 94.

<sup>2</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 303.

*Quando se fala da viagem de Cabral ao Brasil é preciso fazer duas críticas: a crítica do etnocentrismo que está presente na palavra “descobrimento” e a crítica ao “anacronismo” que está na palavra “Brasil”. É essa distinção que as pessoas não percebem. É fazer a história da colônia como se ela estivesse destinada a se tornar uma nação.<sup>3</sup>*

Ao justificar o uso deste conceito como título do I volume da História da Vida Privada no Brasil, o autor atenta que o primeiro elemento a ser considerado não é o estado nação que o Brasil viria a se tornar, mas o fenômeno da colonização em si, este por sua vez inserido na zona incerta e ambígua da Idade Moderna. Novais relaciona esse início da Modernidade a uma época de transição entre a Idade Média feudal e o mundo contemporâneo burguês, sendo justamente essa posição intermediária, sua característica mais observável. Deste modo, o conceito de América Portuguesa como proposto por este autor, procura ressaltar as identidades envolvidas, de maneira a evitar expressões evitadas de determinismos que só se explicariam pela posterior independência da região.<sup>4</sup>

Notadamente nas últimas décadas, vem se observado uma retomada dos estudos sobre a América portuguesa, os quais durante um longo período foram “relegados a um segundo plano pouco honroso”.<sup>5</sup> Para Laura de Mello, esse revisionismo historiográfico sobre o processo de colonização permitiu complexificar a análise das relações metrópole - colônia para além do binômio exploração - sujeição, como sugerem as análises clássicas, cujo enfoque recaem no conceito de “sentido da colonização” formulado por Caio Prado Jr.<sup>6</sup>

Tributárias das concepções de Caio Prado as análises de Fernando Novais se configuram como uma das mais importantes da historiografia colonial. Inserida no contexto de institucionalização da pesquisa Histórica no Brasil, a obra “Portugal e Brasil na crise do

<sup>3</sup> NOVAIS, Fernando. “A Invenção do Brasil” In: *Teoria e Debate*. Revista Trimestral da Fundação PerseuAbramo. Ano 13, n.44, abr/mai/jun 2000.

<sup>4</sup> NOVAIS, Fernando. “Condições da privacidade na colônia”. In: SOUZA, Laura de Mello (org.). *História da Vida Privada no Brasil I: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. 11 Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 15.

<sup>5</sup> SOUZA, Laura de Mello. *O Sol e a Sombra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 27.

<sup>6</sup> Na década de 1940, o “sentido da colonização” objetivava explicar a dependência estrutural brasileira ao capital externo a partir de uma análise da sociedade colonial subordinada às necessidades do capital do comércio europeu. Nesse viés de interpretação, a ocupação do território que viria construir o Brasil não teria ocorrido em nome da construção de uma sociedade com interesses próprios, mas a interesses exógenos, da metrópole. Minimizando o impacto de uma economia interna, nos diz o autor: “(...) é com tal objetivo, exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras”. PRADO, JR. Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. Entrevista Fernando Novais. Posfácio Bernardo Ricupero. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 29.

Antigo Sistema Colonial” propõe uma análise da sociedade colonial de meados do século XVIII a partir de uma concepção materialista da História. Para tal, o autor apresenta o conceito de “Antigo Sistema Colonial” como modelo explicativo, que serviria como peça da acumulação primitiva, no contexto do capitalismo mercantil.<sup>7</sup>

Nesse sentido, a estrutura e dinâmica do Antigo Sistema Colonial se manifestaria concretamente em relações políticas de dominação entre a metrópole e a colônia, na vigência de um regime comercial exclusivo de maneira a favorecer a primeira. Concorreram para esse conjunto o caráter essencialmente mercantil de exploração dos produtos da colônia e o emprego de mão de obra compulsória.<sup>8</sup>

Essas formulações, consagradas pela Escola Paulista<sup>9</sup>, passaram a ser alvo de muitas críticas concernentes ao excesso de generalização que não levariam em conta um conjunto de realidades específicas do mundo colonial americano. Desse modo, ainda que pese a relevância do conceito de subordinação da produção colonial ao mercado externo, Ciro Flamarion critica o enfoque dado por Novais à externalidade da acumulação do capital, chamando a atenção para a complexidade das atividades produtivas da colônia.<sup>10</sup>

A partir das proposições de Flamarion e também de Maria Yeda Linhares<sup>11</sup> uma nova geração de historiadores se voltou para a análise da dinâmica interna da sociedade colonial. Resultando em profundas reelaborações historiográficas, a exemplo das teses de João Fragoso e Manolo Florentino. Em “Homens de Grossa aventura: acumulação e hierarquia na

---

<sup>7</sup> NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)* 5ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1989, pp. 69-71.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 72- 98.

<sup>9</sup> “Atualmente os debates não cessaram e os defensores do Antigo Sistema colonial são apontados como membros da Escola Paulista, esta marxista e radicada na USP, seguidora das ideias de Fernando Novais. Já os adeptos do que se configurou como Antigo Regime nos Trópicos são chamados de Escola Carioca com seu centro de influência na UFF e na UFRJ” MACHADO, Estevan Henrique dos Santos. “Ensinar História do Brasil colonial: o professor de História entre choques de perspectivas” In: BUENO, André; ESTACHESKI, Ducele; CREMA, Everton (Orgs.). *Um pé de história: estudos sobre a aprendizagem histórica*. Rio de Janeiro: LAPHIS /Sobreontens, Ebook, 2017, p. 459.

<sup>10</sup> CARDOSO, C. F. “As concepções acerca do ‘Sistema Econômico Mundial’ e do ‘Antigo Sistema Colonial’: apreocupação obsessiva com a ‘extração de excedente’”. In: LAPA, José Roberto do Amaral (org.). *Modos de produção e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1980.

<sup>11</sup> A crítica as proposições do Antigo Sistema Colonial também se beneficiaram dos estudos de Linhares, publicados em 1979: “História do abastecimento: uma problemática em questão” e “História política do abastecimento”. Nos quais a autora investiga, a partir de uma análise centrada na história agrícola, a organização fundiária, as rendas, as políticas administrativas e o consumo urbano.

praça mercantil do Rio de Janeiro - 1790-1830”<sup>12</sup> o autor examina o envolvimento de uma parcela de negociantes do Rio de Janeiro envolvidos no comércio da colônia. Dessa forma, procura demonstrar o peso da economia interna na dinâmica econômica da colônia, ao contrário do sugerido pelas proposições anteriores. Em interlocução com essa perspectiva, “Costas negras uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)”<sup>13</sup> demonstra a relação dos comerciantes de grosso trato da praça comercial do Rio de Janeiro com o tráfico Atlântico de escravos, o que na prática tenderia também a uma acumulação de capital na América Portuguesa.

Chamando a atenção para uma série de fenômenos econômicos e sociais que não estavam contemplados pelo modelo de explicação defendido por Fernando Novais, formou-se o grupo de estudos “Antigo Regime nos Trópicos” (ART) nos anos 2000. Na análise de Wesley Salles<sup>14</sup>, esses novos estudos colocaram em xeque o conceito de Antigo Sistema Colonial através do enfoque creditado à descentralização do Império Português, numa clara influência aos trabalhos de Manuel Hespanha.<sup>15</sup>

Contudo, ao tecer uma crítica ao excessivo enfoque dado a autonomia das colônias no império português demonstrada pelas pesquisas do ART, Laura de Mello reafirma a necessidade de relacionar os casos particulares a um “enquadramento teórico” mais amplo e que abra espaço a estudos comparativos.<sup>16</sup> Dessa forma, Souza aponta para a necessidade de análise do “sentido que as relações entre as partes do sistema colonial adquirem no plano específico e no geral, e como se transformam e se resignificam.”<sup>17</sup>

<sup>12</sup> FRAGOSO, João Luís Ribeiro. *Homens de Grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro - 1790-1830*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

<sup>13</sup> FLORENTINO, Manolo. *Costas negras uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

<sup>14</sup> SALLES, Wesley Dartagnan. A quebra do paradigma “Sentido Da Colonização”: notas sobre o debate historiográfico do Brasil Colonial, Antigo Sistema Colonial e Antigo Regime nos Trópicos. *Almanack* número 15. Guarulhos Jan./Apr. 2017, pp. 275-276.

<sup>15</sup> O autor chama a atenção para a necessidade de se relativizar a noção de um Império Português constituído por um poder central forte dotado de um aparato jurídico uno capaz de estender sua jurisdição por todo este território. Hespanha destaca ainda algumas particularidades da monarquia portuguesa: a da monarquia corporativa em que o poder real via-se compelido a dividir espaço político com outros poderes, o autor salienta que estas questões devem ser levadas em consideração ao analisar o papel administrativo centrado na figura do Estado português quando aplicado ao Império ultramarino. . HESPANHA, Antônio Manuel. “A constituição do Império português. Revisão de alguns enviesamentos correntes”. In: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda & GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). *O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI – XVIII)*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, pp. 165-188.

<sup>16</sup> SOUZA, Laura de Mello. Op. Cit., 2006, pp. 74-75.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 76

Nesse sentido, podemos perceber que a produção em torno da temática sobre a América Portuguesa é marcada por uma multiplicidade de abordagens, periodizações e objetos. E, ainda que haja a presença de grupos distintos e conflitantes nesse debate historiográfico, as pesquisas sobre a temática colonial não se encontram engessadas em posições binárias. Ao contrário, elas antes refletem uma diversidade de correntes teóricas e posições interpretativas.<sup>18</sup> No bojo dos aportes suscitados pela Nova História<sup>19</sup> e a influência da corrente historiográfica da *História vista de baixo*<sup>20</sup>, sobressaem ainda estudos cuja perspectiva recai sobre os quadros mentais e comportamentais dos colonos, incluindo-se pesquisas sobre a moral, a sexualidade e a religiosidade.

Em contraste ao que ocorre no campo do debate historiográfico acadêmico que, como vimos, se mantém bastante acirrado o historiador Mauro César Coelho aponta a permanência de uma tradição histórico escolar muito devedora do projeto imperial de unificação nacional.<sup>21</sup> Nesse sentido, o ensino dos temas ligados à história colonial:

(...) reproduz a narrativa consagrada pela tradição, presente em boa parte dos manuais didáticos há décadas: a colonização portuguesa é resultado do arbítrio da Coroa lusa e de seus representantes, grandes homens que delinearão as bases a partir das quais o Brasil se conformou. A narrativa encaminha, então, uma genealogia da nação, ou melhor, a versão consagrada pela memória constituída desde o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ainda no século XIX (...) perpetuando vícios já

<sup>18</sup> Citamos como exemplo desses estudos, a tese de Paulo Cavalcante sobre “os descaminhos” na América Portuguesa durante o período do ouro. Para além de se reduzirem apenas ao roubo ou a corrupção, a análise de Cavalcante situa tal prática como constitutiva daquela sociedade de Antigo Regime - onde as fronteiras entre a regulamentação e os desvios, não eram tão definidas. OLIVEIRA JÚNIOR, Paulo Cavalcante de. “negócios de trapaça: caminhos e descaminhos na América Portuguesa (1700-1750)” Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002.

<sup>19</sup> Para Peter Burke, a principal divergência entre *história tradicional* e a *nova história*, é a ênfase que segunda credita aos valores culturais – com grande carga explicativa na análise das sociedades humanas. BURKE, Peter (org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, pp.1-3.

<sup>20</sup> Corrente historiográfica inglesa que propõe o resgate da importância que detiveram as ações de “homens comuns” como sujeitos dos processos históricos. Seus principais expoentes são: Edward Palmer Thompson, Christopher Hill e Natalie Zemon Davis. SHARPE, Jim. “A história vista de baixo”. In: BURKE, Peter. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p.39-62.

<sup>21</sup> No sentido atribuído a influência do pensamento de Varnhagen à História, cuja análise recai majoritariamente ao Estado como agente privilegiado dos processos históricos. Pensamento hegemônico no século XIX, cujo contexto se relaciona ao estabelecimento da da História como disciplina escolar, como observado na literatura didática produzida no período. A esse exemplo, citamos o livro do romancista Joaquim Manoel de Macedo cuja obra “Lições da História do Brasil” publicado em 1861 se direcionava contar uma história essencialmente política protagonizada pela elite administrativa e militar, na adoção de uma abordagem cronológica que incentivava a memorização dos fatos históricos.

superados pela produção historiográfica e pelas lutas da sociedade brasileira contra a discriminação e o preconceito.<sup>22</sup>

Ainda que reconheça a especificidade do saber escolar que não se confunde com a produção historiográfica, Coelho abre espaço para refletirmos sobre a aproximação entre eles na importância conferida à atualização dos saberes de referência nas narrativas da história ensinada na educação básica - colaboradoras também de uma construção de memória. E, o caso específico das temáticas inseridas no período colonial, se traduziria no predomínio de uma perspectiva europeia, secundarizando personagens outros (como os indígenas e os negros) do processo de constituição da sociedade, no predomínio de uma perspectiva “monocrática” de explicação. Desta forma, os “vícios” superados pela produção historiográfica, bem como as demandas sociais defensoras de um ensino mais inclusivo e aberto às diversas narrativas de brasilidade indicariam a necessidade de um revisionismo dessa temática. Para este autor, isso significa operar com os elementos do saber histórico, relacionando-os àqueles de conformação do saber escolar.<sup>23</sup>

Ainda que não discordemos das enunciações levantadas por Coelho, consideramos a análise dos enredos dos livros didáticos insuficientes para analisar a passagem do saber histórico ao escolar na dinâmica das aulas de História. No processo de produção de sentidos que configuram a materialidade das propostas pedagógicas (sejam elas em forma de currículo ou de materiais didáticos) subsiste a figura do professor, como mediador dessa transposição.<sup>24</sup> Mediação essa que não se dá de maneira automática e padronizada, mas circunscreve-se às

---

<sup>22</sup> COELHO, Mauro Cezar. “Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história.” In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 199-200.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 200.

<sup>24</sup> Chevallard define o conceito de transposição didática como aquele que remete “à passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, à distância eventual, obrigatória que os separa”. Para este autor, o “elemento de saber” - isto é, de matriz acadêmica - deverá sofrer certas transformações que tornarão possível seu ensino. Desta maneira, ainda que comporte uma pluralidade de saberes constituídos no processo de ensino-aprendizagem, o saber acadêmico será sempre anterior ao saber ensinado – atuando os docentes numa transposição já iniciada na forma dos currículos, materiais e diretrizes que dispõem. Nesse trabalho, secundamos as proposições de Ana Maria Monteiro para a qual o referido conceito pode ser converter num instrumento de inteligibilidade das reelaborações realizadas pelos professores na mediação entre “saber acadêmico e saber ensinado”. MONTEIRO, Ana Maria. “Ensino de História: entre saberes e práticas.” Tese de doutorado. Programa de Pós graduação em Educação da PUCRIO. Rio de Janeiro, 2002, pp. 68-71.

condições que os professores se inserem e evidenciam-se nas escolhas didáticas por ele priorizadas, variando nesse sentido os graus de autonomia os quais estão sujeitos.

No capítulo anterior pudemos observar como a valorização do processo de autoria do profissional da educação básica nos processos de ensino aprendizagem foi repetidamente reiterada nas falas de nossos colaboradores. Desta forma, ampliando a noção de currículo escolar “como terreno de criação simbólica e cultural”<sup>25</sup> indissociado da feição subjetiva que orienta a *práxis* docente, propomos neste capítulo uma análise das narrativas pedagógicas privilegiadas por nossos entrevistados em torno dos temas inseridos da América Portuguesa.

Isentos da preocupação de analisarmos os discursos dos professores em termos de “erros ou acertos” em relação ao debate historiográfico ou ao texto do livro didático, nossa investigação se direciona para os processos de formulação de sentido na relação entre os elementos (sujeitos, conceitos, explicações) mencionados. Ou seja, explorar como essas opções são realizadas, a partir do constructo da memória dos saberes de experiência desses docentes.

Por conseguinte, e tendo em vista o caráter específico do saber escolar, que não se confunde embora dialogue com as ciências de referência, apostamos na fecundidade do conceito de *narrativa histórica* como porta de entrada para a análise dos processos de didatização desse conhecimento. Portanto, a necessidade de pensar sobre as formas pelas quais a matéria de ensino é transformada de “conhecimento do professor” para “conteúdo de instrução”, é sugerida por Fernando Penna e Ana Monteiro a partir da proposta de Shulman, que inclui:

(...) as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um assunto fácil ou difícil, possível.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Ibidem, p. 3.

<sup>26</sup> SHULMAN, apud, MARIA, Ana e PENNA, Fernando de Araújo. MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de Araújo. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011, p.196.

Nesse sentido, nossa investigação se direciona para a ação do docente enquanto narrador na construção das explicações concatenadas que chegam a um desfecho, isto é, a construção de uma “intriga compreensível”<sup>27</sup>, que auxilie os alunos a atribuírem sentido aos fatos e processos em estudo. Destacamos ainda que a noção de narrativa presente nessa perspectiva nada se relaciona com a ideia de ficção, mas com a recontextualização do saber histórico que pressupõe um estreitamento com sua fundamentação científica ainda que atenda a objetivos diversos.<sup>28</sup> Considerando os elementos norteadores presentes na estrutura narrativa das tramas de didatização do ensino de História, pautaremos nossa análise na observação dos seguintes componentes, priorizados nas falas de nossos professores colaboradores entrevistados:

- **temporalidade:** existe uma sucessão de acontecimentos em um tempo que avança;
- **temática:** garantida por pelo menos um sujeito ator, individual ou coletivo, agente ou paciente;
- **transformações:** os estados e características mudam;
- **unidade de ação através de um processo integrador:** de uma situação inicial se chega a uma situação final, a um desfecho, através do processo de transformação;
- **causalidade:** há intriga, que se cria através das relações causais entre os acontecimentos.<sup>29</sup>

Contudo, destacamos que não é nosso interesse avaliarmos a existência de cada um desses elementos em particular nas respostas dos entrevistados, mas aferir quais cadeias de sentido são prioritariamente evidenciadas a partir desse roteiro de análise.

### **Entre narrativas e narradores: alguns caminhos para pensarmos a construção do saber histórico escolar**

Apresentamos neste item as respostas dos nossos entrevistados acerca dos temas, objetivos e conceitos priorizados na construção de suas narrativas didáticas, tendo como porta

---

<sup>27</sup> Ibidem, p.197.

<sup>28</sup> MONTEIRO, Ana Maria. "Narrativa Histórica no ensino de história." Fóruns contemporâneos de ensino de história no Brasil - *on-line*. 8 Encontro Perspectivas do Ensino de História, Unicamp, 2012, pp. 6/11. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5399/4308>.

<sup>29</sup> BLANCAFORD, apud, Monteiro, Ana Maria. Ibidem, p. 10.

de entrada os temas da América Portuguesa. Nesse sentido, os conteúdos e habilidades destacados por eles podem permitir uma melhor compreensão dos processos de transposição didática inseridos na dinâmica das práticas curriculares cotidianas a partir dos saberes privilegiados no constructo da memória.

*Eu estou encerrando agora: Sistema Colonial. Aí eu trabalhei sobre o sentido da colonização... colonização espanhola, francesa e inglesa... e tal, Brasil colônia... E pretendo agora concluir em diálogo com um texto do Eduardo Galeano que fala como o colonizador se comportou frente aos homens que viviam aqui. E sobre essa relação, que é uma relação de dominação, né? É um texto pequeno, e eu vou entregar para eles e vamos fazer um trabalhinho sobre essa questão da relação entre o europeu e o habitante da América. Como eu falei, o livro é muito fraco em diálogo nesse sentido... e isso me obriga a buscar outros materiais... mas ainda sobre o período colonial eu gosto de frisar com eles os traços dessa relação entre metrópole x colônia na função do pacto colonial. Porque acho que isso é importante... para o entendimento do Brasil como um todo, inclusive até os dias de hoje. Outra questão importante nesse processo: a escravidão. Porque eu acho que é um dado principal para a gente entender a sociedade brasileira, né? Não estou dizendo que sejam as mesmas coisas, mas assim... têm mecanismos que nos ajudam a compreensão. **Lúcia** [grifos meus]*

*Eu acho que a questão da escravidão... a questão do sentido da colonização. Porque quando você fala do sentido da colonização, você vai mexer com outros aspectos... não somente da questão ao que diz respeito a ser uma "empresa" no sentido de gerar lucros mas também de destruição de cultura. Se a gente pegar o ganho, por exemplo, do mundo que a gente vive... da devastação da mata atlântica, cada vez a gente sofre mais. Falo também muito do papel da Igreja, que foi muito importante. O projeto de Igreja e em que medida ela se alinhava ao Estado... eu sempre trabalho de uma maneira mais digamos assim... integrada, né? E relacionando com o presente sensível que os alunos se encontram, sobretudo a permanência dessa questão da intolerância na sociedade brasileira. Na minha época esse tema era dado de forma muito localizada, em esquemas muito rígidos... eu tenho essa memória, sabe? De estudar o "ciclo do café", o "ciclo do ouro", "do açúcar"...mas procuro trabalhar com eles outros aspectos daquela sociedade que não se restringia apenas a esses esquemas econômicos... digamos assim... engessados, sabe? Estudar a diversidade que compunham os povos que aqui habitavam... acho isso importantíssimo. **Sônia** [grifos meus]*

Primeiro de tudo, a questão do monopólio... acho importantíssimo a gente falar disso...a gente falar desse mercantilismo, né? Falar o que estava acontecendo na Europa, né? Contextualizar... trabalhar essa coisa da conquista e que que estava acontecendo com essa Europa portuguesa, esses portugueses. As intenções deles em relação à América portuguesa... eh... e aí realmente fazer um raio-x desse momento que a gente foi colônia de Portugal, entender o que que é ser colônia... eh, trabalhar todas essas

*características coloniais... né, porque a gente fala assim de forma muito generalista, mas se a gente puder trazer casos específicos, até, por exemplo, uma biografia, porque isso mexe muito com o sentimento, as biografias elas são muito legais no ensino de História (...) Acho importante abrir espaço para temas que você possa fazer links com a atualidade. Por exemplo falar sobre a sociedade patriarcal, o papel da mulher e comentar sobre a herança desse pensamento... falar do machismo e da lei Maria da Penha... você aproxima esse tempo distante, né? Também falo muito sobre a escravidão, da diversidade do continente africano, que não é uma coisa só. Trabalho muito com mapas e também com o material em vídeo do instituto dos Pretos Novos. **Aline** [grifos meus]*

A prevalência do modelo de explicação do antigo sistema colonial aparece como uma unidade de ação privilegiada para oito dos quatorze relatos dos professores entrevistados, incluindo os três extratos selecionados. Observamos que as falas das professoras apontam para uma exposição direcionada à apreensão de fenômenos correlatos aos alunos, indicando uma articulação entre diferentes tempos históricos. Para Lúcia, o entendimento da dinâmica que sustentava a sociedade colonial é um “mecanismos de compreensão” da atualidade, opinião compartilhada por Sônia e Aline. Embora as professoras optem por uma explicação mediada por uma causalidade exógena muito devedora da tese clássica de Caio Prado Jr, aperfeiçoada por Fernando Novais, seus depoimentos revelam o esforço que empreendem em sala de aula para escaparem de uma abordagem estritamente econômica.

Nesse sentido, o depoimento de Sônia evidencia as mudanças curriculares que o tema América Portuguesa tem sofrido no âmbito da História escolar. O estudo dos ciclos da economia colonial, aparecem como influência das abordagens estruturalistas<sup>30</sup> e por coincidirem com o período de graduação da professora, são apontados por ela como uma forma “engessada” de aprender História. Notamos, que as narrativas das professoras convergem para temas do cotidiano, em que sobressaia as nuances das relações sociais – destacando-se nesse sentido a importância da escravidão como tema basilar.

---

<sup>30</sup> A teoria dos ciclos econômicos foi originalmente defendida por Roberto Simonsen na obra “História econômica do Brasil” de 1937 servindo de base e inspiração na historiografia brasileira e conseqüentemente no ensino da história escolar. Nessa perspectiva cada produto teria ocupado um recorte temporal delimitado na história econômica do país (com começo, meio e fim). Embora já rechaçada por outros autores como Caio Prado que demonstraram a coexistência de atividades econômicas diversas, a pesquisa intitulada “Entre a história e a economia: o pensamento econômico de Roberto Simonsen” resgata a importância da análise de Simonsen à contribuição de um pensamento econômico nacional. Maiores informações, recomendamos por leitura: CURI, Luís Felipe Bruzzi. “Entre a história e a economia: o pensamento econômico de Roberto Simonsen”. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2014.

Para Aline, isso significa repensar estratégias de maneira a driblar a noção de unicidade do continente africano, muitas vezes confundido como um país por seus alunos. De forma a superar uma abordagem mais generalista, a professora aposta na fecundidade das atividades envolvendo um pouco da biografia de outros sujeitos históricos, a exemplo do registro de escravos<sup>31</sup> mencionado no decorrer da entrevista. Observamos que a professora procura correlacionar conceitos-chaves de análise da sociedade colonial às *discussões do momento presente*. A relação entre o patriarcado<sup>32</sup> e sua herança na sedimentação de uma cultura excludente é sugerida pela entrevistada a partir da relação entre o supracitado conceito e a lei Maria da Penha (2006), demonstrando assertividade em intercalar diferentes tempos históricos. Numa fala muito próxima da professora, inclusive ao que refere aos exemplos destacados, Ricardo destaca que apresentado o contexto da colonização da época moderna, sua exposição não segue um padrão linear de narrativa, mas sim procura apontar transformações e similaridades. “Em linhas gerais, procuro trabalhar a estrutura social, política e econômica do período colonial em conjunto com as transformações da política mercantilista, mas minha exposição sempre priorizará temas que possa relacionar com a sociedade atual”.

A percepção de que vivemos num país dividido por preconceitos enraizados na forma de distinções étnicas, culturais e sociais, aparece na maioria dos relatos dos professores entrevistados frequentemente associada à valorização da cultura negra africana e dos nativos americanos. No caso dos extratos selecionados, essa opção também é fortemente sugerida nos currículos das instituições as quais as colaboradoras se vinculam (Anexo C). Professoras da rede do Estado, as falas de Sônia e Aline aproximam-se bastante do que é recomendado pelo documento. Nele, percebemos uma abordagem integradora do período colonial,

---

<sup>31</sup> Aline destaca que está sempre atenta a outros materiais que possam acrescer à sua exposição, tais como filmes e revistas. No caso do exemplo citado, trata-se de um artigo da extinta revista de História da Biblioteca Nacional sobre testamentos e inventários de escravas alforriadas que revelam outra face da dinâmica escravista para além da rígida dicotomia senhor *versus* escravo. Um “resumo” do dossiê em questão pode ser encontrado no seguinte endereço <http://revistadehistoria.com.br/secao/dossie-imigracao-italiana/sinhas-pretas>. Embora o site esteja fora do ar desde a extinção da revista, todo o conteúdo produzido e veiculado pode ser acessado através da ferramenta <https://web.archive.org>.

<sup>32</sup> Conceito recorrente nas análises do pensamento social brasileiro, é caracterizado por um sistema de normas baseado na tradição e obediência pessoal ao chefe da família, sendo resultado da dinâmica escravista colonial. A estrutura desse modelo foi sugerida por Gilberto Freyre (*Casa Grande e Senzala*, 1933), sendo posteriormente adotada (e revista) por autores como Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*, 1936) e Caio Prado Júnior (*Formação do Brasil Contemporâneo*, 1942).

relacionando-o ao contexto mercantilista da época moderna, em sua pluralidade cultural e étnica. Já a fala de Lúcia revela uma preponderância da visão tradicional na interpretação do período colonial, contrastando com o debate historiográfico sugerido pelo currículo de sua instituição (Anexo D). Contudo, a importância concedida em sua fala ao aspecto cultural advindo do choque de diferentes civilizações<sup>33</sup> coadune com a proposta geral do documento.

É interessante destacar que as três professoras utilizam o mesmo livro didático<sup>34</sup>, mas suas opiniões são diferentes. Com uma perspectiva de História integrada, a obra trabalha conteúdos de História Geral e História do Brasil de maneira intercalada, com destaque a história da África e dos povos indígenas. Em relação a América Portuguesa, o texto do livro didático insere o período colonial no contexto mercantil da época moderna com nítido privilégio da análise político institucional (capítulo 18 – Fig. 1).

Para Lúcia, a proposta do livro não corresponde ao que espera de um material de apoio aos alunos, preferindo ela própria produzir alguns textos a esse fim. Aline comenta que como todos os materiais, esse possui algumas falhas, a exemplo dos textos excessivamente longos, com muitas informações “técnicas” e apesar “do apelo visual”, pouco atraente aos alunos (opinião esta que também é compartilhada por Sônia). Dessa forma, a professora destaca que a principal utilidade desse livro é complementar sua exposição através de alguma atividade relacionada às informações contidas nos boxes – como imagens, mapas e textos que aparecem a margem do texto principal (Fig. 2).

---

<sup>33</sup> O texto mencionado por Lúcia corresponde a um pequeno resumo feito por ela do segundo capítulo do livro “As veias abertas da América Latina” de Eduardo Galeano; numa linguagem que beira o realismo, entremeada de episódios verídicos mesclados com sua análise, o autor se propõe a traçar um cenário da colonização europeia na América tendo como motor dessa dinâmica a exploração e a opressão. GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

<sup>34</sup> VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina. *História – Volume 1*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.



## 4 O nascimento do mundo moderno

**Capítulo 11 – O encontro dos mundos** .....144

1. Entre monstros e anjos.....145
2. Portugal desbrava oceanos.....146
3. Enfim, a Índia.....150

**Capítulo 12 – Américas conquistadas** .....155

1. A viagem de Colombo.....156
2. Bastiões do descobrimento.....156
3. Brasil: descobrimento ou achamento?.....158
4. Maloca: mundo tupi.....161
5. Naufragos e degredados.....163
6. Os impérios que os espanhóis encontraram 163
7. A espada e a cruz: conquista espanhola.....166

**Capítulo 13 – Faces do Renascimento** .....170

1. O que foi o Renascimento?.....171
2. Alguns mestres do Renascimento.....173
3. Renascimento e humanismo filosófico.....176
4. Renascimento e utopia.....178
5. A revolução do conhecimento.....179
6. A medicina entre a ciência e a fé.....180
7. Ciência e racionalismo.....182
8. A reação do barroco.....183

**Capítulo 14 – Tempo das Reformas** .....187

1. Cristandade em crise .....188
2. Lutero desafia a Igreja.....189
3. A reforma de Calvino .....192
4. Expansão do protestantismo.....194
5. O sentido da Reforma protestante.....198
6. A reação da Igreja de Roma .....199

**Capítulo 15 – O absolutismo em marcha** .....203

1. Todo o poder ao rei .....204
2. O absolutismo na França .....205
3. O absolutismo à castelhana.....209
4. Absolutismo precoce: Portugal .....212
5. Absolutismo sob contrato: Inglaterra.....213
6. O que foi o absolutismo?.....216

**Capítulo 16 – Inglaterra revolucionária** .....219

1. O Parlamento desafia o rei.....220
2. A ditadura de Cromwell.....223
3. Da Restauração Stuart à Revolução Gloriosa.....224



## 5 Sociedades coloniais na era do mercantilismo

**Capítulo 17 – Impérios e sociedades coloniais** ..... 230

1. O império dos metais: as Índias de Castela.....231
2. Pela riqueza do rei.....234
3. América dos refugiados .....239
4. O que foi o mercantilismo?.....244

**Capítulo 18 – A colonização na América portuguesa** ..... 248

1. O Brasil no império marítimo português .....249
2. Das capitanias hereditárias ao Governo-Geral .....252
3. Presença francesa: Guanabara e Maranhão .....255
4. Tudo pela glória de Deus.....257
5. O bandeirantismo mameluco.....260
6. A União Ibérica e o Brasil holandês .....261
7. Palmares, Zumbi e a resistência quilombola.....265

**Capítulo 19 – A África nos tempos do tráfico atlântico** ..... 270

1. O mundo atlântico.....271
2. Uma corte europeia na África: o reino do Congo.....273
3. Angola.....277
4. No golfo do Benin.....280

**Bibliografia**.....288

Figura 1

Holanndes atacam a Bahia, de onde são expulsos no ano seguinte.  
1624

Holanndes conquistam Pernambuco e avançam para Itamaracá e Rio Grande do Norte.  
1630

## 5 O bandeirantismo mameluco

Na América portuguesa, desde o século XVI os colonos foram os maiores adversários dos jesuítas. Preferiam, sempre que possível, obter escravos indígenas, mais baratos do que os africanos. No entanto, eram os chamados **mamelucos**, geralmente filhos de portugueses com índias, os oponentes mais diretos dos nativos.

Os mamelucos eram homens que dominavam muito bem a língua nativa, chamada de "língua geral", conheciam os segredos das matas, sabiam como enfrentar os animais ferozes e, por isso, eram contratados para "caçar indígenas". Muitas vezes negociavam com os chefes das aldeias a troca de prisioneiros por armas, cavalos e pólvora. Outras vezes capturavam escravos nas aldeias ou nos próprios aldeamentos dirigidos pelos missionários.

Esses mamelucos integravam as expedições chamadas de **bandeiras**. Alguns historiadores diferenciam as bandeiras, expedições de iniciativas particulares, das **entradas**, patrocinadas pela Coroa ou pelos governadores.

Entretanto, os dois tipos de expedição se confundiam, seja nos objetivos, seja na composição de seus membros, embora o termo **entrada** fosse mais utilizado nos casos de repressão de rebeliões e de exploração territorial.

---

**OUTRA DIMENSÃO: PERSONAGEM**

Museu Paulista de USP, São Paulo

Domingos Jorge Velho, o bandeirante (detalhe). Óleo de Benedito Calixto (séc. XIX).

### Domingos Jorge Velho: um bandeirante em ação

Natural da vila de Parnaíba, São Paulo, Domingos Jorge Velho prestou serviços à colonização portuguesa, sobretudo no apresamento de indígenas e no desbravamento do sertão, de norte a sul da colônia. Foi um bandeirante típico: tetraneito de índios tupiniquins e tapuias (provavelmente gualanás), era já muito aporuguesado para os padrões de São Paulo.

Famoso pela truculência com que cumpria seu ofício de dominar os "negros da terra", isto é, os indígenas, passou cerca de 25 anos embeinhado pelos sertões do Nordeste. Ficou conhecido como o desbravador do Piauí, liderando tabajaras armados de arco e flecha ou espingarda, mantendo parte deles escravizados e vendendo outros como cativos. Foi contratado para destruir os quilombos de Palmares pelo governo colonial de Pernambuco, ação concluída, com êxito, em 1695. Morreu em 1703.

Com base nas informações sobre o bandeirantismo, analise a imagem.

Figura 2

No que compete as formas de ensinar América Portuguesa outras propostas aparecem:

*Sobre o processo de colonização portuguesa acho importante destacar para além dos conflitos as negociações e os trânsitos que existiam para além dos esquemas fechados. Isso já está sendo posto por essa nova historiografia sobre a sociedade colonial e acho importante problematizar com os alunos os consensos. Esses conceitos consolidados, fechados não existiram na vida cotidiana, né? Acho que é um caminho para começar a pensar essas relações... pensar o processo de colonização é desnaturalizando algumas situações que são colocadas assim como senso comum. Que a escravidão teria sido a mesma desde a antiguidade até a época moderna. Eu gosto de trabalhar com essa dimensão da diferença das relações escravistas (...) também trabalho com os meus alunos o conceito de sociedade patriarcal, eu afirmo que isso é um modelo de elite que muitas vezes não contempla outros segmentos que ficam ali marginalizados dentro dessa explicação. Por exemplo: a mulher pobre trabalhava, sustentava a casa. Porque as vezes os modelos que aparecem nos livros ou nas explicações clássicas não dão conta de explicar sozinhos toda a complexidade daquela sociedade (...) Então a partir das leituras de pesquisas recentes, debates com os colegas, tento dar "protagonismo" a esse personagem, colocar o cara na história. Porque quando eu faço isso, é uma forma de possibilitar ao meu aluno que também está ali noção a de empatia, trabalhando esses temas sensíveis. **Arthur** [grifos meus]*

*Outra coisa que eu também gosto muito de fazer é mostrar essa história a partir de diferentes pontos de vista... dos agentes que estavam ali vivenciando tudo. Então, eu gosto de chamar a atenção para isso com os alunos. Que história é essa? A qual ponto de vista ela atende? Se você fosse escrever uma história de ponto de vista, com o ponto de vista do colonizador, seria igual ao do nativo que aqui se encontrava? Eu gosto de fazer esse exercício com eles... de forma a humanizar, assim... Então na experiência da colonização como é que era a vida do mercador comum? Essas coisas... acho que funciona melhor do que falar de forma muito abstrata, né? Por exemplo, pacto colonial é um conceito que está muito distante deles para tratar assim de imediato, entende? Então quando você começa humanizando, dando rosto àqueles agentes, por exemplo: "imagina um mercador que saiu de Lisboa e que chegou a capitania de São Vicente no século XVIII..." então, quando você coloca os agentes assim em situações concretas ajuda os alunos a terem essa dimensão do contexto, a partir desse exercício de empatia... São estratégias, né? **Renata** [grifos meus]*

Como destacado por Aline, as falas dos dois professores revelam a construção de uma narrativa didática que abre espaço à inserção de diferentes sujeitos históricos no processo social. Para Arthur, esse viés de exposição, implica em problematizar conflitos e complexidades para além de “esquemas fechados” ou “conceitos consolidados”. Desta

forma, compreendo a resposta do entrevistado como uma crítica à distância entre a escrita da história e sua contraparte escolar, muitas vezes assentada numa explicação canônica. O exemplo escolhido por ele corrobora essa hipótese. Partindo da necessidade de se desnaturalizar concepções identificadas com o “senso comum”, Arthur pondera sobre os limites do uso do conceito de “sociedade patriarcal”, chamando a atenção que o mesmo não contempla os demais segmentos sociais.<sup>35</sup> Rejeitando uma explicação de sociedade dicotômica, o professor subverte o enfoque proposto pelo livro didático<sup>36</sup>, ao relacionar o aspecto cultural como unidade de ação privilegiada garantida pela importância creditada por ele às “camadas populares”.<sup>37</sup>

Como Arthur, Renata critica a ênfase do material didático<sup>38</sup> nas “informações de base”, isto é a ênfase do texto no político administrativo: “(..) não tô negando a importância, mas acho que poderia ser apresentado de uma outra forma. Eu particularmente gosto quando o texto apresenta mais situações, sabe?”. Pelo extrato de sua entrevista observamos que a professora busca, na construção de sua exposição, chamar a atenção de seu público para os diferentes pontos de vista que podem constituir uma narrativa histórica. A humanização dos agentes históricos mencionados por ela se relaciona, portanto, a uma visão de história escolar fundamentada num exercício de alteridade e empatia, conforme sugerida pelos PCNs.<sup>39</sup>

Do mesmo modo, Thiago comenta sobre a tensão entre *estrutura x papel dos indivíduos* (agência) decorrente de uma causalidade prioritariamente materialista. “O que determinou essa escolha entre as capitâneas hereditárias e posteriormente o governo geral?

---

<sup>35</sup> Revisões da noção de família e sociedade patriarcal têm demonstrado a coexistência de diversos arranjos familiares para além do modelo da família senhorial, salientando a impossibilidade de se atribuir através de uma única generalização um tipo de família comum a todo o país. Para Eni Samara, tal modelo constitui-se um consenso no pensamento social brasileiro o que é contradito pelas pesquisas genealógicas empreendidas pela autora nos séculos XVIII e XIX. SAMARA, Eni de Mesquita. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

<sup>36</sup> VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina. Op. Cit., 2013.

<sup>37</sup> A esse respeito, Nicholas Davies chama a atenção para o fato que, embora as chamadas ‘camadas populares’ assumam papel cada vez mais significativo no campo de análise da historiografia atual, o mesmo não se verifica nos livros didáticos de História de maneira geral em que “(..) a participação popular nos rumos da história brasileira é negada ou muito diluída. DAVIES, Nicholas. “As camadas populares nos livros de História do Brasil”. In: PINSKY, Jayme (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2000, p. 103

<sup>38</sup> VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina. Op. Cit., 2013.

<sup>39</sup> As PCNs enfatizam a preocupação com um ensino mais humanista que de conta de relacionar as formas de representação do mundo de maneira a impedir uma educação voltada “a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares”, tão somente. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000, p. 20.

Não há necessariamente uma linha de progresso aqui, e, é difícil fugir a essa abordagem mais etapista (...). O professor chama a atenção para a necessidade de se desnaturalizar um passado que aparece como dado e não como um processo de disputas resultado da junção de interesses diversos. Da mesma maneira ao que foi exposto por Arthur e Renata, sua fala demonstra a preocupação em destacar a ação de indivíduos inseridos para além dos modelos abstratos de interpretação e para ele essa abordagem possui um objetivo muito claro. “Então se o aluno conseguir problematizar uma situação... compreender o peso da contingência como móvel de escolhas de indivíduos e que nada é fundamentalmente determinado pelo peso da estrutura... ele estará mais preparado para se situar no mundo”.

Lidando com um público jovem e periférico, Thiago rejeita uma narrativa histórica que encarcere os indivíduos sob o peso de estruturas sobre as quais eles não possam exercer seu arbítrio ou não possam transformar.<sup>40</sup> Para o professor, essa seria uma forma colocar seu alunado como *outsiders* dos processos históricos e não como agentes. Questão frequentemente apontada pelos colaboradores, quando questionados sobre os objetivos gerais da disciplina. O que não significa abrir mão de modelos gerais de interpretação com vistas a um entendimento primário, indispensável à concepção de elaborações mais complexas. Para a maioria dos professores, tal dialogia nem sempre se mostra exequível no cotidiano da sala de aula, por vezes com recursos e horários apertados.

Ao examinar tal estado de coisas, Letícia pondera os limites entre a vontade do professor em fomentar uma problematização mais complexa e a necessidade de estabelecer um entendimento mais básico do tema a ser estudado. Ao reconhecer a dificuldade do impasse, a solução elencada por ela, relaciona-se ao exposto por Renata: favorecer um entendimento histórico que tenha na empatia uma estratégia pedagógica. Para ela, facilitar tal exercício é indispensável ao ensino da disciplina que se pretenda significativo, cabendo ao professor construir pontes a esse entendimento, tarefa nem sempre fácil. No caso específico aos temas concernentes a América Portuguesa, a professora destaca a ênfase

---

<sup>40</sup> *Conceber a História como resultado da ação de sujeitos históricos significa não atribuir o desenrolar do processo como vontade de instituições, tais como o Estado, os países, a escola, etc., ou como resultante do jogo de categorias de análise (ou conceitos): sistemas, capitalismo, socialismo, etc. É perceber também que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais no tempo. [grifos meus] Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais –Ciências Humanas e Suas Tecnologias”. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica(Semtec), 2002,p. 75.*

creditada aos temas “administrativos” no material didático que utiliza. Seu objetivo é auxiliar a compreensão mais geral que prefacia sua narrativa docente.

(...) o livro tem aquela parte mais administrativa, política, das Tordesilhas, das capitânias... Eu utilizo mais essa parte (...) O livro ajuda, mas não é só ele. Você vai, na verdade, recortando o que você acha interessante. Algumas partes você usa, outras você acaba deixando de lado e inclui outras coisas...Mas é aquela coisa, muitas vezes nós como professores nos preocupamos tanto em suscitar reflexões mais complexas dos alunos e nesses casos, o óbvio, as coisas mais básicas ficam esquecidas, entende? Mas eu diria que o tema básico que eu falo é sobre a escravidão. Assim, até falo da questão das explorações... mesmo porque o livro dá uma ênfase neste tema, da colonização, mas assim... o Norte acaba sendo assim o tema da escravidão, mesmo. A escravidão indígena e africana. De forma transversal, eu me detenho nos aspectos políticos e econômicos para que eles possam entender as bases que operava esse sistema. **Leticia** [grifos meus]

Ilustração mostrando como os escravizados viajavam: amontoados em porões e sem as mínimas condições de sobrevivência. Até o Rio de Janeiro, as viagens duravam: cerca de 45 dias a partir da Costa da Mina; de 33 a 40 dias a partir da região congo-angolana; cerca de 75 dias a partir de Moçambique.

**Mercado da Rua do Valongo, de Jean-Baptiste Debret, 1835.** Note que o artista representa os africanos recém-chegados como pessoas conformadas com a situação. A escravidão, associada à pele negra, afetava as representações sociais. Independentemente de serem escravos, libertos ou livres, os negros eram retratados invariavelmente como inferiores, passivos e sem vontade. Pesquisas recentes informam que, durante o século XVIII, meradores brasileiros de escravos se apressaram de quase todo o tráfico atlântico.

Esses milhões de africanos que aqui chegaram trouxeram, além de sua força de trabalho, suas ricas culturas e seus modos de viver e de expressar seus sentimentos.

Manifestação da cultura banto: grupo de congada de Olimpia, São Paulo.

Manifestação da cultura de origem iorubá: Festa de Iemanjá, Bahia.

Manifestação da cultura jeje: Tambor de Crioula, Maranhão.

**O trabalho escravo**

**Alimentação**

A escravidão existiu em todo o território colonial e os escravizados trabalhavam nas mais diferentes ocupações. No engenho eram eles que realizavam a maioria das tarefas, desde semear a cana até controlar a qualidade do açúcar. Na época do plantio, os escravos trabalhavam geralmente das 5 da manhã às 6 da tarde; na época da safra (corte e beneficiamento da cana) chegavam a trabalhar 18 horas por dia. A mulher ajudava o homem no cultivo da terra, na colheita e no transporte da cana; além disso, fazia serviços domésticos, cuidava dos doentes, realizava partos e servia como ama de leite. Nas cidades, homens e mulheres vendiam os mais diversos tipos de mercadorias: quitutes, cestos, lenha. Muitas delas eram originárias de regiões da África com grande número de comerciantes do sexo feminino. Obtido mediante coação, o trabalho escravo incluía, por vezes, as manhas dos domingos e feriados, usadas para serviços gerais, como reparo de edificações e concerto de cercas e estradas. No Brasil, a intensa utilização de escravos levou a uma inversão de valores: o trabalho passou a ser visto pelas pessoas livres como desonroso; como coisa de escravo.

A comida servida aos escravos era, geralmente, escassa e pobre em proteínas. Recebiam diariamente uma cuia de feijão com gordura ou toucinho e uma porção de farinha de mandioca ou de milho; e só raramente rapadura e charque. Quase não tinham acesso a frutas, apesar de ser um alimento abundante em boa parte do território colonial. Havia propriedades, no entanto, em que os escravizados cultivavam seus próprios alimentos e, até mesmo, negociavam as sobras. Dessa maneira, o proprietário economizava na alimentação e diminuía as tensões entre ele e seus cativos. O excesso de trabalho, somado a uma alimentação precária e aos maus-tratos, acarretava sérios problemas de saúde como anemias, diabetes, hipertensão e envelhecimento precoce.

Ama de leite.

102 UNIDADE II DIVERSIDADE E PLURALISMO CULTURAL

CAPÍTULO 6 AFRICANOS NO BRASIL: DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA 103

Figura 3

Nesse ponto, a fala da professora converge para aquele que considera ser o conceito norteador de sua explicação sobre os temas relacionados à sociedade colonial: a escravidão. Para “sensibilizar” seus alunos a professora utiliza vasto material que não se circunscreve ao sugerido no texto didático, a exemplo do filme *Amistad*<sup>41</sup>, comumente utilizado por ela em suas aulas, em conjunto com a contextualização sobre os diferentes tipos de escravidão. No livro utilizado pela professora<sup>42</sup>, o capítulo *Africanos no Brasil: dominação e resistência* inserido na unidade “Diversidade e pluralismo cultural” explora consideravelmente o cotidiano dos grupos escravizados em diálogo com a permanência desses traços na sociedade brasileira, com forte apelo imagético (fig. 3). A seleção dos textos e imagens destaca a presença de negros e indígenas, ressaltando suas práticas culturais e lutas políticas.

O destaque dado a condição *sui generis* da escravidão na época moderna e sua interface na dinâmica colonial aparece frequentemente na fala dos entrevistados, usualmente relacionada ora a valorização da diversidade dos povos imigrados do continente africano, ora dos povos que aqui habitavam antes da chegada dos europeus. Contudo, para Catarina assumir tal perspectiva em detrimento de uma abordagem estritamente econômica e monocausal, passa mais por uma escolha pessoal do professor do que por uma preocupação sistemática que colabore a este fim. Para ela, apesar da lei 10.639<sup>43</sup> possibilitar maior destaque a cultura afro-brasileira nos currículos e manuais escolares, o tema ainda é abordado de forma muito superficial, secundarizado nas explicações dos próprios docentes. Com pesquisa de doutorado sobre as representações dos povos indígenas nos manuais didáticos da educação básica, Catarina comenta que não basta apenas uma ordem curricular prescritiva para mudar esse cenário, e sim uma tomada de consciência da importância destes temas.

---

<sup>41</sup> *Amistad*. Direção: Steven Spielberg, 1998. Trailer disponível aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=ej9C5rQOaYU>. Trata-se de uma representação de um episódio verídico ocorrido no ano de 1839 nas costas de Cuba onde um grupo de escravos se revolta contra seus captores e conseguem ancorar o navio espanhol *La Amistad* em solo americano. Em sua entrevista, Leticia pontuou que devido à dificuldade em conciliar horários com atividades extraclasses que demandariam tempo de outras disciplinas, ela se utiliza de alguns extratos do filme.

<sup>42</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 2 volume. São Paulo: FTD, 2013.

<sup>43</sup> Lei que torna obrigatória a inclusão da cultura Afro Brasileira e História da África no currículo de História da educação básica. Contudo, a época dessa pesquisa, não sabemos como essa questão se manterá após as novas determinações a serem colocadas pela nova BNCC, uma vez que a MP 746/2016 retira a obrigatoriedade do estudo deste tema nos 3 anos do Ensino Médio. Informações retiradas daqui: <https://jus.com.br/artigos/54207/a-mp-746-2016-e-o-impacto-no-ensino-da-historia-e-cultura-afrobrasileira>.

Em contraste com a crítica de Catarina, Paulo evidencia a possibilidade de intercessão entre uma narrativa didática cuja causalidade resida numa orientação marxista de predomínio econômico e que ao mesmo tempo, abra espaço a diferentes agentes históricos muitas vezes ignorados numa concepção de história linear e etapista.

*Eu sou... muito tradicional para lidar com essa coisa da experiência portuguesa aqui...Tenho até inclusive uma orientação bastante marxista para isso, porque...eu acabo optando por falar mais das estruturas econômicas de organização da colônia pra depois ir falar dos aspectos mais culturais e de organização (...) mas... eu tenho dado aula de colônia com o máximo cuidado... no sentido de... que esses estudos possam servir de ferramenta a num processo de combate ao nosso sentido de colonialidade. Então meu objetivo maior é fazer com que esses meninos superem a ideia de que o Brasil é do jeito que é porque fomos colonizados...e de que forma isso aparece nas minhas aulas? Bom, eu tento dar maior visibilidade a experiência dos povos quilombolas, por exemplo, a experiência das populações nativas antes dos portugueses ... isso é extremamente importante...As resistências, né? É claro que eu falo sobre a organização do Estado... do governo geral dos processos econômicos de controle e fiscalização, tudo isso que está no programa né... mas... tratando disso com cuidado... e isso para mim é decolonizar o currículo. Paulo [grifos meus]*

O professor inicia sua fala reconhecendo que privilegia uma causalidade econômica marxista na importância colocada das estruturas econômicas de organização se comparado aos aspectos culturais. Mas para além dessa opção teórica, subsiste em seu relato uma forte preocupação de maneira a não incorrer num vício de abordagem descrito por ele como “colonialista”. Sobre o tema, Walsh defende que tal postura vincula-se a uma concepção hegemônica de narrativa que, inserida na lógica de um tempo universal e progressivo, classifica grupos, culturas e etnias a partir de um paradigma evolutivo de racionalidade ocidental/europeia. Decolonizar o currículo nesse sentido, significa pensar em alternativas teóricas a essa herança colonial sedimentada nas práticas discursivas das instituições escolares. Abrindo espaço a grupos outrora silenciados e preocupando-se também com a “(...) exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos - que privilegiam alguns sobre outros.”<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> WALSH, Catherine. “Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-vivier”. In: CANDAU, Vera (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009, p. 23.

Sob o mesmo ponto de vista, observamos no relato de Paulo a valorização de outras formas de organização (como já enunciado pelos outros professores) a exemplo dos povos quilombolas e indígenas. Para nós, fica claro que a importância concedida às “resistências” se relaciona muito com a visão de educação desse colaborador. Vemos a partir de suas falas que sua concepção de história escolar se relaciona a um projeto político pedagógico que não exclua ou secundarize elementos populares de sua explicação. Como Thiago, sua fala demonstra uma preocupação expositiva que não situe seu alunado para fora dos processos históricos privilegiados. Paulo comenta ainda sobre uma implicação importante de assumir esse viés de interpretação na construção de seu texto: o repúdio a ideia de um suposto destino manifesto que justifique a atual condição de subdesenvolvimento do Brasil atual. Dessa forma, a narrativa predominante centrada nos processos de “controle e fiscalização” deve ser tratada com o máximo de cuidado para não incorrer numa abordagem excessivamente depreciativa do cenário atual. Fatidicamente condicionada a uma condição de pobreza e desigualdade por conta de seu passado colonial.<sup>45</sup> Essa mesma atenção transparece no relato de Bianca, que atenta para o uso da denominação por ela adotada:

*Eu sempre costumo priorizar no tema da América Portuguesa a relação de alteridade... justamente para tentar dar um enfoque, mais particular nas relações sociais do que nas informações por assim dizer, técnicas sobre o assunto (...) E por que eu não trabalho com brasil colonial? Porque essa palavra colonial, é muito... como vou dizer... remete a um eurocentrismo muito forte, sabe? É como se eu tivesse dizendo para eles...a impressão que me dá, e que vai ser difícil desconstruir na cabeça deles que o brasil que gente tem hoje não é o brasil do século XV, do século XVI... Então... é como se trabalhar essa ideia de brasil colonial, implicitamente estivesse ali inculcada de que nós somos uma eterna colônia. **Bianca** [grifos meus]*

Ainda que seu depoimento privilegie uma “causalidade” diferente do relato de Paulo, as falas de ambos os professores convergem para uma preocupação em comum: repensar estratégias discursivas de maneira a minimizar o forte eurocentrismo do currículo da disciplina. A importância apresentada por ela à questão da alteridade se aproxima muito do exposto pelos outros colaboradores, mas especialmente o que foi colocado por Aline e Leticia.

---

<sup>45</sup> Discussões sobre as razões da dependência financeira do Brasil aparece nas análises de teóricos como Sérgio Buarque (*Raízes do Brasil*, 1936) e Caio Prado (*Formação do Brasil Contemporâneo*, 1942) sugerida na correlação entre o subdesenvolvimento econômico da América latina e o tipo de colonização a qual este continente esteve submetido.

Contudo, ao observar as respostas de Paulo e Bianca, duas questões nos chamam a atenção: 1. Até que ponto a nomenclatura utilizada pelos docentes pode ou não contribuir para a descolonização das temáticas referentes a história do período colonial? 2. Essa reflexão aparece nos relatos dos professores?

Recusando uma narrativa teleológica, isto é, que priorize os fundamentos do Estado-nação que os territórios da América Portuguesa viriam a constituir no futuro, a fala da professora se orienta para a compressão da especificidade daquele recorte. Em interlocução a essa perspectiva, comentam-nos Henrique e Luís:

E a gente tende, como eu falei, a concentrar... as aulas nessa questão da desnaturalização dos conceitos e tal. Então a abordagem que a gente tende a fazer hoje lá sobre colonização e geral, *relacionado a América Portuguesa, é uma abordagem que pega pela definição do que é colonização, do que é América Portuguesa, a diferença entre Brasil e nação, Brasil e colônia.* evitar começar a abordagem da América Portuguesa pelo seu final, que é o Brasil(...). *Essa é a linha que a gente adota. Então, a gente trabalha não como um momento prévio da formação da identidade nacional, mas como um espaço, como uma sociedade, como um território diferente do que nós temos hoje e que não tinha nenhum destino manifesto em virar Brasil, né? (...)* É difícil porque o aluno já vem com uma ideia de nascimento da nação que remonta desde o início da educação básica, né? E é uma ideia muito incrustada socialmente, essa ideia de surgimento de Brasil no início do século XVI. Nós temos uma perspectiva europeizante da nossa formação(...) **Henrique** [grifos meus]

*Primeiro tema que eu tento trabalhar com eles é justamente quebrar essa ideia de uma linearidade em história do Brasil.* Normalmente eu sempre começo falando do termo descobrimento, os alunos normalmente gostam do debate “*Descobrimento x invasão*”. Até para tentar desconstruir a ideia de descobrimento do Brasil.. de que já existia um “Brasil” ali mais ou menos e a gente vai dando continuidade a isso.”. E as vezes tento provocar uma reflexão – fazer um paralelo com o contexto do século XIX para eles entenderem o momento em que se estava construindo essa ideia de Brasil. Para tentar mostrar a eles que isso é uma invenção. Só que é muito difícil... É difícil para eles esse entendimento de que... não existia um “Brasil”. Nesse sentido, eu vejo como o projeto imperial foi vitorioso nesse ponto. **Luís** [grifos meus]

Novamente, observamos nos relatos dos professores, a importância conferida ao exercício de “desnaturalizar” perspectivas incrustadas da própria cultura escolar. Os alunos começam a estudar história do Brasil pelo período colonial e essa distinção entre nação e colônia não fica muito clara para um primeiro entendimento. Ambos os colaboradores ressaltam a necessidade de estudar esse período por suas características próprias e não como

um momento prévio da formação de uma nação. A recusa a uma abordagem linear dos processos históricos é dificultada pela maneira como os livros didáticos e os currículos abordam esse tema nas séries anteriores, priorizando um encadeamento de modo a desembocar na atual configuração do país.

A relação causal assentada na linearidade teleológica dos processos históricos remonta como uma herança da historiografia do século XIX, ainda muito presente nos currículos escolares da disciplina. Para Genaro Vilanova esse fato está diretamente relacionado à herança de um modelo teórico explicativo muito próximo da historiografia positivista, no qual a disciplina História é didaticamente produzida inserida num paradigma etapista e progressista. Nessa abordagem, a História do Brasil assume um caráter secundário, no qual o objetivo mais importante seria contribuir para o fomento de um sentimento nacionalista – historicamente em curso desde os primórdios da colonização lusitana.<sup>46</sup> Nessa concepção basilar de ensino, o recorte histórico não é compreendido a partir das especificidades de seu tempo, mas estudado de modo a explicar o que sucederá. Para François Hartog, tal concepção linear de tempo se relaciona à ênfase posta no futuro em detrimento de experiências passadas, característica do “regime moderno de historicidade” cuja função mais evidente reside na ideia de progresso, através de um processo.<sup>47</sup>

Em capítulo sobre os diversos sentidos de temporalidade os quais as narrativas didáticas da História escolar podem comportar, Durval Muniz chama a atenção para o lugar de escolha do professor da educação básica:

Como elaboramos e articulamos narrativamente as categorias de passado, presente e futuro? Qual dessas categorias privilegiamos no momento em que servimos a história para nossos alunos? (...)podendo ele mesmo, como professor, dar uma nova ordenação às temporalidades? Isso implicaria em desnaturalizar o tempo, em pensá-lo como uma construção social, cultural e narrativa feita pelos homens.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> OLIVEIRA, Genaro Vilanova Miranda. *O século XVI que o XIX criou – Heterodoxias e Multimídia no Ensino de História do Brasil*. Pós Graduação. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 08 de novembro de 2007, p. 73.

<sup>47</sup> HARTOG, apud, GABRIEL, Carmen Teresa. Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de História. In: CANDAU, Vera (org.). *Op. Cit.*, 2016, p. 113.

<sup>48</sup> HALBUQUERQUE, Durval Muniz Junior. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, 21.

Observamos nas falas de Henrique e Luís um esforço de re-equacionar a temporalidade privilegiada, no estreitamento da relação entre historiografia e história escolar. Nesse caso, as discussões do campo serviriam para delimitar com maior precisão a singularidade da sociedade colonial – a exemplo do enunciado por Luís sobre a diferença semântica entre descobrimento x invasão.<sup>49</sup> Nesse ponto, julgo perceber uma intercessão entre esse professor e Renata na importância concedida aos temas do cotidiano de maneira a minimizar uma narrativa política administrativa que tem como desfecho a conformação do Estado Nação. Mencionada nas falas dos dois professores, Renata também pontua as dificuldades que encontra ao fomento desse tipo de problematização, a começar pela narrativa e exercícios do livro didático.

*Por mais que você reforce isso nas aulas... quando eles começam a estudar os movimentos de inconfidência, né? É muito difícil trabalhar com a ideia de que se tratavam de movimentos locais, né? De perfis muito diferentes... porque essa ideia de movimentos de independência, movimentos nativistas ainda é muito presente. Isso inclusive, aparece nos livros - nas questões de fim de capítulo, dessas preparatórias para o Enem. Aí todo esse trabalho para desconstruir essa ideia de nação antes do século XIX fica como?*  
**Renata** [grifos meus]

É interessante perceber que o livro utilizado pela professora<sup>50</sup> não faz menção aos movimentos nativistas, preferindo trata-los como “inconfidências e conjurações” inserido no capítulo sobre O império luso brasileiro do século XVIII. Com enfoque predominante na Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração do Rio de Janeiro (1794) e a Conjuração dos alfaiates (1798) o texto é breve, limitando-se a expor sucintamente os objetivos dos revoltosos, com destaque para figura de Tiradentes. O texto de introdução da subseção procura estabelecer um paralelo ao contexto da revolução francesa ao cenário brasileiro, admitindo, portanto, uma perspectiva integrada dos processos históricos em curso. Contudo, a fala da professora pode sugerir o peso de uma tradição escolar que encara a crise do Antigo

<sup>49</sup> No sentido proposto por Fernando Novais no qual tais expressões encerrariam além de um anacronismo, pois não se pode falar em Brasil no século XVI, um sentido de história eurocêntrica, portanto “colocar o metropolitano como criador do país”. NOVAIS, Fernando. Op. Cit., 2000.

<sup>50</sup> VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina. *História* – Volume 2. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

Sistema Colonial como produto do fomento nacionalista evidenciado nas disputas de interesses entre brasileiros e reinóis.

Nesse sentido, seja pela dificuldade de fomentar um tipo de reflexão mais complexa em torno das distinções entre América Portuguesa ou Brasil Colonial, seja pelo tempo exíguo que dispõe à exposição dos assuntos da disciplina - fato é que essa discussão conceitual não aparece nas narrativas privilegiadas da maioria de nossos entrevistados. Contudo, questões como a construção da ideia de brasilidade como um processo e o repúdio a uma noção de tempo linear apareça em absolutamente todas as respostas dos professores - que apontam o uso de ambos os conceitos na sua exposição, sempre os contextualizando quando necessário.

Para Gustavo, tal preocupação devida à historicidade dos conceitos deve ser o elemento estruturante da narrativa docente, independente da escolha da nomenclatura por ele utilizada.

Dessa forma, o professor ressalta a importância do estreitamento com o debate historiográfico na construção da narrativa privilegiada na exposição didática - a exemplo dos temas relacionados ao período colonial.

*Se você pegar esse livro didático, você claramente percebe se a leitura que ele está fazendo ali é a leitura da era moderna, da América Portuguesa como uma fase de acumulação primitiva ou como uma fase estritamente comercial. No caso do Brasil, como você entende...em boa medida...ou seja, não dá para obviamente criar uma disjuntiva...ao mesmo tempo em que o Brasil não é só a extensão de Portugal, ele tem uma dinâmica própria. Você não consegue explicar a formação da sociedade brasileira sem entender os elementos da presença portuguesa aqui. Em todos os sentidos, é lógico. Não dá para você criar essa separação hermética, percebe? O Brasil não é apenas um apêndice da história geral. (...) É justamente a ausência de um debate historiográfico mais aprofundado – enfim... você fazer um debate, por exemplo, pegando aquela matriz do Novais – que discute o sentido da colonização...e fazer aquele debate do Novais, Caio Prado... junto com esse revisionismo historiográfico dos anos 80 – Fragoso, Laura de Mello... esse debate é importante e ele está fora do livro didático. A colonização não se explica apenas como algo exógeno. Ou seja, você não explica a formação do Brasil só a partir dos interesses mercantilistas de Portugal. Mas você explica necessariamente a partir de toda uma dinâmica endógena, interna, enfim... que produz essa grande “panaceia” chamada formação social brasileira. Gustavo [grifos meus]*

Ao fazer uma crítica à forma monocausal apresentada pelo livro<sup>51</sup> no que concerne aos temas elencados do período colonial (Fig. 1), Gustavo chama a atenção para a necessidade da inserção do debate historiográfico nos textos didáticos, de maneira a complexificar a análise do recorte em questão.<sup>52</sup> A importância de se didatizar as discussões teóricas do campo se relacionam à limitação da explicação apresentada pelo material que os alunos dispõem – associado por ele às interpretações clássicas do Antigo Sistema colonial. Nessa perspectiva, o sistema colonial mercantil se insere no contexto da formação dos estados que buscavam consolidar-se a partir da expansão das atividades comerciais. Assim sendo, o eixo central sobre o qual se direcionava o sistema colonial mercantilista era o exclusivismo, em que a metrópole subordinava as economias coloniais a sua, de modo a garantir os lucros para si.

A noção do exclusivismo comercial destacado na fala do professor aparece nas análises de Caio Prado, relacionado à lógica do sentido da colonização como produto da expansão comercial europeia. Sentido este analisado por Novais como um dos componentes da formação do capitalismo a partir de uma acumulação primitiva, pois que coexistia com elementos não capitalistas, como a escravidão.<sup>53</sup>

Contestando uma justificação que secundarize a formação da sociedade colonial somente a partir dos interesses de Portugal, a crítica de Gustavo se aproxima do exposto por Fragoso e Florentino na obra “O Arcaísmo como projeto”. Nesse viés, os autores enfatizam a natureza endógena e *sui generis* da formação do capital do Brasil, já que muito do lucro obtido não era investido em atividades econômicas, mas puramente honoríficas, de acordo com a racionalidade das sociedades de Antigo Regime.<sup>54</sup> Em oposição à “Escola Paulista”, muitos pesquisadores da “Escola do Rio” irão propor uma substituição de interpretação centrada unicamente na relação metrópole x colônia, atentando para as singularidades da

---

<sup>51</sup> VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina. Op. Cit., 2013.

<sup>52</sup> Observamos que o currículo do colégio que o professor atua, abre espaço a esse debate sendo mesmo elencado como sugestão aos temas indispensáveis da disciplina (Anexo D). O que não significa que na prática tal recomendação adquira um caráter prescritivo, como podemos notar na discrepância entre os relatos dele e de Lúcia (ambos docentes da mesma instituição).

<sup>53</sup> NOVAIS, Fernando. Op. Cit., 1989.

<sup>54</sup> FRAGOSO, J. L.; FLORENTINO, M. *Arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil no Rio de Janeiro, c. 1790-1840*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993.

sociedade colonial - uma vez que “a ênfase nesse quadro macroeconômico pode obliterar a compreensão de elementos mais específicos.”<sup>55</sup>

Para além da recusa a um modelo de causalidade exógena na construção de sua narrativa didática, o relato de Gustavo aponta a uma integração entre os conteúdos vistos em História Geral e História do Brasil, vistos não a partir de uma “separação hermética”, mas como partes de um mesmo conjunto. Nesse sentido, a fala do professor parece aproximar-se das enunciações em torno do conceito de Império, como proposto por Fragozo indispensável a compreensão da realidade colonial, apenas passíveis de serem analisadas em conjunto com o mundo ibero atlântico português<sup>56</sup>

**2 Das capitanias hereditárias ao Governo-Geral**

Os portugueses estabeleceram ligações comerciais estáveis com reinos orientais do oceano Índico, provocando grande impacto na economia europeia. Gênova e Veneza — que já haviam sido muito afetadas no comércio mediterrâneo após a conquista de Constantinopla (1453) e do Egito (1517) pelos turcos otomanos — viram-se então ameaçadas com o dinamismo do comércio português. O açúcar do Mediterrâneo também sofreu a concorrência do açúcar da Madeira, produzido por mão de obra escrava. Além disso, a produção de cereais de Açores passou a abastecer o reino português, aliviando o custo das importações.

No início do século XVI, cerca de 65% da renda do Estado português provinha do comércio ultramarino. O monarca português transformou-se em um autêntico empresário, agraciando nobres e mercadores com a concessão de monopólios de rotas comerciais e de terras. Somente a Espanha começava a surgir como sério concorrente de Portugal na primeira metade do século XVI, graças às conquistas dos impérios asteca e inca.

**0 regime de capitanias**

Para preservar toda essa rede comercial, os portugueses organizaram a colonização do Brasil. A solução adotada por D. João III, em 1532, foi o sistema de capitanias hereditárias, que já havia sido utilizado na colonização do arquipélago da Madeira no século anterior. O litoral do Brasil foi dividido em capitanias, concedidas, em geral, a cavaleiros da pequena nobreza que se tinham destacado na expansão para a África e para a Índia. Os beneficiários dessas concessões se tornaram, assim, donatários das capitanias hereditárias.

Em suas respectivas capitanias, os donatários ficavam incumbidos de representar o rei no que se referia à defesa militar do território, ao governo dos colonos, à aplicação da justiça e à arrecadação dos impostos, recebendo, em contrapartida, privilégios particulares. Os direitos e deveres dos donatários eram fixados na carta de doação, complementada pelos forais.

Em recompensa por arcar com os custos da colonização, os donatários recebiam vasta extensão de terras para sua própria exploração, incluindo o direito de transmitir os benefícios e o cargo a seus herdeiros. Além disso, eram autorizados a receber parte dos impostos devidos ao rei, em especial 10% de todas as rendas arrecadadas na capitania e 1/20 dos lucros derivados da exploração do pau-brasil.

O regime de capitanias hereditárias inaugurou no Brasil um sistema de tremenda confusão entre os interesses públicos e particulares, o que, aliás, era típico da monarquia portuguesa e de muitas outras.

Outra atribuição dos capitães era a distribuição de terras aos colonos que as pudessem cultivar, o que se fez por meio da concessão de sesmarias, cujos beneficiários ficavam obrigados a cultivar a terra em certo período ou a arrendá-la. No caso das terras concedidas permanecerem incultas, a lei estabelecia que estas deveriam ser confiscadas e retornar ao domínio da Coroa. Mas não foi raro, no Brasil, burlar-se essa exigência da lei, de modo que muitos colonos se assenhoraram de vastas terras, mas só exploraram parte delas.

**AS CAPITANIAS HEREDITÁRIAS NO SÉCULO XVI**

Mapa que ilustra o plano de alinhamento dos indígenas para a colonização.

Portugueses conquistam a Serra Capatzy, na Baía de Guanabara. Morte de milhares de indígenas de variada etnia.

1555

1565

Limites atuais do território brasileiro

(Fonte: Atlas histórico escolar. Rio de Janeiro: MEC, 1990.)

**DOCUMENTO**

**Doação de Pernambuco**

Esclarecer aos alunos que o Foral era um documento que especificava os direitos e deveres do capitão ou donatário agraciado com a doação de uma capitania.

A quantos esta minha carta virem faço saber que eu fiz ora doação e mercê a Duarte Coelho, fidalgo de minha casa, para ele e todos os seus filhos, netos, herdeiros e sucessores, para sempre, da capitania e governança de sessenta léguas de terra na minha costa do Brasil [...]

E por ser muito necessário haver aí foral dos direitos, foros e tributos e coisas que na dita terra hão de pagar, tanto que a mim e à Coroa de meus reinos pertencerem como do que pertencerem ao dito capitão por bem da dita doação, eu, havendo respeito à qualidade da dita terra e se ora novamente ir morar, povoar e aproveitar, hei por bem mandar ordenar e fazer o dito foral [...]

(O trecho acima pertence ao Foral de 24 de setembro de 1534, por meio do qual o rei D. João III fixou os direitos e deveres de Duarte Coelho, donatário de Pernambuco.)

Com base no citado Foral, é possível afirmar que o rei abriu mão de sua soberania em Pernambuco ao conceder essa capitania a Duarte Coelho em caráter hereditário? Justifique.

Figura 4

Para Gustavo, o texto do livro didático afirma uma relação unívoca de causa-efeito por meio da qual a história do Brasil se insere como resultado dos interesses mercantilistas de Portugal.

<sup>55</sup> FRAGOSO, João L. R. Op. Cit., 1998, p. 79.

<sup>56</sup> FRAGOSO João. L. et. al. (orgs.). *Nas rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Vitória: Edufes, 2006, p. 9.

Como evidenciado pelo colaborador, a atenção creditada à importância dada às diferentes correntes teóricas que constroem uma interpretação histórica foi apontada pelos professores em capítulo precedente como indispensável à “desnaturalização” dos conteúdos estudados na disciplina, importância essa já afirmada nos Editais de avaliação das obras didáticas.<sup>57</sup>

Entretanto, à exceção de Gustavo, Henrique e Luís, todos os demais professores entrevistados expuseram achar que o debate historiográfico em torno da sociedade colonial na dualidade de suas correntes opositoras (Antigo Sistema Colonial x Antigo Regime nos Trópicos) era algo “muito difícil de ser instrumentalizado” (Ricardo) no cotidiano da educação básica. Para muitos, tal dificuldade muito se devia à predominância das interpretações clássicas na própria cultura da história escolar, sendo, portanto, um complicador à compreensão de diferentes construções interpretativas.

Observamos que a causalidade privilegiada no modelo de explicação do antigo sistema colonial aparece como predominante, se comparada a uma abordagem mais voltada às enunciações propostas pelo modelo do Antigo Regime nos Trópicos. E ainda que nem todos os professores consigam abrir espaço à problematização desses debates, podemos apontar a permanência de um elemento em comum priorizado na condução de sua exposição: a recusa em atribuir um móvel de explicação estritamente eurocêntrico aos processos históricos. No caso dos temas concernentes da sociedade colonial, ainda que haja divergência na causalidade privilegiada na narrativa dos docentes, subjaz um esforço no sentido de não inserir a genealogia do Estado nação como móvel da explicativa. Rejeitando, portanto, uma noção de narrativa didática ancorada no Regime Moderno de Historicidade.<sup>58</sup>

Relacionado ao contexto do surgimento da História como disciplina escolar e ao compromisso com a construção e consolidação dos Estados Nacionais, o regime moderno de

---

<sup>57</sup> Desde 2011, os editais de aquisição dos livros didáticos enfatizam a importância creditada ao perspectivismo na observância da relação entre as opções teóricas e o desenvolvimento dos textos principais. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro Didático - PNLD 2011, p. 47.

<sup>58</sup> De inspiração Iluminista, a História é compreendida como um processo contínuo alimentado por um tempo único em direção ao progresso; nesse sentido, o tempo histórico localiza grupos, sociedades ou processos em determinadas posições do fluxo do transcurso histórico. ARAUJO, C. M. “Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna” IN: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAUJO, C. M.; COSTA, W. (orgs.). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2014, p. 230.

historicidade insere a história escolar como importante guardiã da identidade nacional. Concebida como elemento unificador e homogeneizador das diferenças regionais, políticas, sociais e culturais até época relativamente recente a função integradora da disciplina permaneceu inquestionada.<sup>59</sup>

No campo da escrita da história, e em especial da historiografia francesa seria apenas nos 30 do século passado que a nação deixaria de ser o quadro unitário que encerra a consciência da coletividade. O objeto de investigação privilegiado pelos historiadores deixa de ser o passado glorioso da nação e passa a própria sociedade, abrindo espaço para a emergência de memórias outras.<sup>60</sup>

Todavia, o ensino da disciplina, ancorado na “tradição linear moderna”<sup>61</sup> ainda guarda muitas particularidades com essa lógica de encadeamento dos processos históricos. Para Gabriel e Costa o ensino de história do Brasil apresenta-se com um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas nas quais os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionar e a se identificar com determinadas demandas do seu presente, tendo como base um passado “inventado” como comum e legitimado pela história escolar.<sup>62</sup> Dessa forma, torna-se imperioso refletir sobre os:

Diferentes presentes históricos constroem diferentes narrativas de História nacional e do povo brasileiro. Em cada uma delas, diferentes passados são lembrados e ou esquecidos e diferentes futuros são sonhados. Caberá a cada professor de História selecionar os conteúdos a serem ensinados, ingredientes de uma intriga possível – acontecimentos, sujeitos, concepção de tempo, conceitos, etc. – de forma a permitir a emergência de uma diversidade de narrativas da brasilidade, contribuindo para a construção de um Brasil mais plural e inclusivo. O desafio, pois, saber como usar essas armas da narrativa histórica a favor da inclusão das diferenças (de posições, de perspectivas, de identidades) na interpretação histórica.<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup> GABRIEL, Carmem Teresa. “Memória e ensino de História” Espaços educativos e ensino de História. Boletim 2, Abril 2006, p. 24

<sup>60</sup> Idem, p. 27.

<sup>61</sup> ARAUJO, Cinthia Monteiro. Op. Cit., p. 227.

<sup>62</sup> GABRIEL, C. T. & Costa, W. “Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis”. *Educação & Realidade*. V. 36, n.1, p. 127-46, 2011, p. 133.

<sup>63</sup> GABRIEL, Carmen. Op. cit., 2006, p. 29.

Portanto, para a maioria dos nossos entrevistados, repensar as práticas articulatórias de modo a ampliar o leque das narrativas de brasilidade no ensino de história de Brasil, não é necessariamente abrir espaço a debates teóricos sofisticados. Mas priorizar uma lógica de temporalidade que não secundarize diferentes experiências culturais e que abra espaço a outros agentes históricos - para além de uma lógica etapista.<sup>64</sup>

Dessa forma, o estudo do período colonial é entendido por suas especificidades, não em função do que viria a ser, ainda que sua explicação se oriente a uma análise do social a qual seus educandos se inserem. Observando o destaque atribuído ao conceito de escravidão nos nexos de narrativa privilegiados, perguntamos a nossos colaboradores quais os principais desafios ao estudo das relações étnico raciais em relação à construção de sua exposição didática e às diferentes demandas identitárias do público discente aos quais lecionam.<sup>65</sup>

### **Por outras histórias possíveis<sup>66</sup>: descolonizando a história colonial**

A noção da escravidão como elemento estruturante da sociedade colonial é sugerida na fala de absolutamente todos os professores entrevistados, sendo considerado o tema mais importante a ser trabalhado em sala de aula. A reflexão sobre a reeducação da pluralidade étnica racial parte de agendas políticas contemporâneas que postulam uma revisão na composição das memórias privilegiadas no campo da História escolar. Dessa forma, a inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro Brasileira, História da África e História dos povos indígenas constitui uma inflexão na narrativa privilegiada majoritariamente eurocêntrica, que insere povos africanos e indígenas como “elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante”.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> Como já sugerido pelos currículos dos colaboradores.

<sup>65</sup> Pensando a partir da promulgação da lei 10.639/03 e seu complemento, a lei 11.645/08 que estabelecem a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo da educação básica.

<sup>66</sup> O título da presente subcapítulo faz referência ao artigo de Cinthia Araújo já citado nesse trabalho sobre a análise que organiza a lógica narrativa de uma coleção didática do PNLD 2011. ARAUJO, Cinthia Monteiro. Op. Cit., p. 227

<sup>67</sup> COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. “Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso” *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR, p. 71.

Nesse cenário de intensos debates, tem se discutido alternativas no sentido de equacionar “as vozes ausentes na seleção da cultura escolar”<sup>68</sup> a uma construção de currículo que valorize diferentes tramas históricas. Trata-se, portanto, de uma nova postura de ensino ofertado na educação básica, já enunciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na importância concedida à circularidade das tradições e práticas culturais nas relações que as sustentam, do que simplesmente nas fronteiras que as distinguem.<sup>69</sup>

Para Mauro César Coelho<sup>70</sup> tal reflexão é especialmente necessária aos conteúdos de história do Brasil, associados por ele a uma tradição de saber escolar muito devedora das análises de Gilberto Freyre e de sua visão de uma sociedade escravista considerada “suave”<sup>71</sup>, e que mais tarde serviriam de base à concepção de uma “democracia racial”.<sup>72</sup>

Entendendo o currículo de História como um campo disputado por narrativas que justificam determinadas visões de mundo, nos interessa nesse item observar qual o lugar do ensino da disciplina em relação às proposições enunciadas pela lei 10.639 - a partir dos relatos de experiência dos nossos colaboradores. Na impossibilidade de apresentarmos integralmente as respostas dos professores nos deteremos aos fechamentos discursivos frequentemente citados.

Assim, a valorização dos estudos para a educação étnico raciais é associada pela maioria dos entrevistados a um compromisso de resgate da memória de povos outrora silenciados no currículo escolar. Esse compromisso da disciplina e sua contribuição ao não desaparecimento de certas memórias também aparece em destaque nas respostas dos professores no primeiro capítulo deste trabalho ao falarem sobre o significado e função do exercício da docência. Para nós, tal postura se relaciona com a visão de História que esses

---

<sup>68</sup> SANTOMÉ, Jurjo Torres. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 161.

<sup>69</sup> Segundo a análise de Hebe Mattos. MATTOS, Hebe. “O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (Org.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p.128.

<sup>70</sup> COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Op. Cit., p. 71.

<sup>71</sup> Em sua análise sobre a sociedade colonial, o autor postula que as relações escravistas da América Portuguesa teriam sido menos violentas do que as da América Inglesa; isso se deveria a maior miscigenação entre as diferentes raças que serviriam para minimizar a distância social entre a casa grande e a senzala. FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 11 Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1964, p. XXXIV.

<sup>72</sup> Sobre esse viés de interpretação do povo brasileiro, Hasenbalg enfatiza que esse conceito tende a socializar diferenças, minimizando conflitos sociais contribuindo para a manutenção dos preconceitos, ao passo que nega a existência desses. HASENBALG, Carlos, apud COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Op. Cit., p. 71.

docentes e que aparece indissociada de sua *práxis* cotidiana, sendo parte também dos saberes privilegiados em suas exposições didáticas.

Nessa perspectiva, o ensino da disciplina é entendido como uma ferramenta que promove o diálogo e o intercâmbio de ideias, essencial a uma sociedade que carrega uma expressiva herança segregacionista. Nesse ponto, acredito que os depoimentos de Paulo e Aline sintetizam os principais pontos elencadas pelos demais colaboradores.

*Durante muito tempo não se... não se teve agenda política, agenda pública, sobre as questões de desigualdade na escola... passamos a ter essa agenda por força do movimento social, inclusive... e isso impactou pesadamente os debates na sala de aula, abriu porta pra programas de formação de professores, de revisão de materiais didáticos...(...) Sendo a nossa periferia aqui do Rio de Janeiro, a população do Brasil como um todo, enfim... uma população marcadamente... caracterizada por uma... uma tradição afro-descendente, além de todas as outras, né, tradições... a indígena, a nativa, né, melhor dizendo... urge tratar dessas questões na sala de aula com mais cuidado.. de maneira a tentar a reequacionar a compreensão sobre as nossas origens. E isso está muito ligado, né? A todos esses problemas de relacionamento, de preconceito, de discriminação, e a História... por excelência, tem uma... uma obrigação de lidar com isso... enfrentar esses desafios. É na disciplina de História que a gente vai abrir debates muito... muito pesados, né? E muitas vezes a gente esbarra também com alguns pais... que possuem assim.. uma perspectiva mais conservadora de currículo. Paulo [grifos meus]*

*Sobre essa narrativa do período colonial... eu acho que a gente tem que trabalhar, os temas que são muito caros à nossa herança cultural, que moldaram a sociedade que a gente se insere e por sua vez, tem tudo a ver com o que a gente vivencia, né? A questão do racismo, da intolerância... Então abrir espaço a esses debates (sobre as relações étnico raciais – parêntese meu), é trabalhar essa memória, deixar isso vivo para que as novas gerações possam entender que não existe esse passado ali morto e acabado... é analisar os processos que culminaram no nosso presente, é apontar permanências e as mudanças... Aline [grifos meus]*

Observamos no relato de Paulo a relação entre as demandas advindas dos movimentos sociais por um currículo mais inclusivo e seu impacto na dinâmica das aulas da educação básica. Convidado a mediar os “debates mais pesados” inerentes as diferentes visões de sociedade que compõem o cenário escolar, o professor de história precisa pensar em estratégias discursivas de maneira a contrabalancear uma exposição didática predominantemente eurocêntrica. Analisando os currículos cedidos por alguns de nossos

colaboradores<sup>73</sup>, observamos que essas questões já se encontram bem sedimentadas na maioria dos programas escolares, mas a resposta do professor evidencia os limites da materialização dessas sugestões. O incentivo a um processo de revisão dos livros didáticos em conjunto com programas de formação continuada para os docentes, não foram capazes de minimizar as resistências a inserção dos temas contemplados pela lei 10.639.

Como evidenciado no segundo item, a consciência de estarmos vivendo um cenário marcado por opiniões extremadas aparece amiúde nas respostas dos entrevistados frequentemente associado a uma justificativa de manutenção da disciplina - vista como um espaço de debates. E, no caso específico dos conteúdos relacionados à educação étnico racial, há o fomento de maior tolerância e respeito às diferenças. De maneira indireta, ambos os professores aludem a necessidade de um currículo multiculturalista<sup>74</sup>, que amplie os agentes históricos para além do consagrado pela historiografia positivista e que abra espaço a diferentes narrativas e versões de um fato histórico.

Para Paulo, o reequacionamento da posição dos sujeitos históricos privilegiados na construção das “nossas origens” denota um esforço de aproximar os conteúdos da disciplina do perfil multiétnico de seu público discente. Contudo, não se trata meramente da substituição de um currículo *eurocêntrico* por um *afrocêntrico*, mas do reconhecimento das diferenças e desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira e que por sua vez, não se desassocia dos processos educacionais.<sup>75</sup>

Com efeito, a “noção de um projeto curricular emancipador”<sup>76</sup> é sugerida nas repostas dos professores a partir de uma visão de sociedade mais justa e democrática e no papel fundamental que possui a educação a esse processo. Contudo, como vimos no capítulo anterior, o ambiente escolar, a dinâmica das aulas não absorve simplesmente as determinações curriculares, antes as ressignificam e modificam continuamente. E, para nossos entrevistados, essa discrepância irá se manifestar na relutância da comunidade escolar

---

<sup>73</sup> Vide anexos.

<sup>74</sup> “O multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010, p. 85.

<sup>75</sup> MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina; DA COSTA, Ricardo Cesar. *Relações étnico raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10.639*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012, p. 14.

<sup>76</sup> SANTOMÉ, Jurjo Torres. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. In: Op. Cit., 1995, p. 160.

em renunciar a um currículo “mais tradicional”. Complementando esse argumento, nos diz Catarina:

Eu gosto da pesquisa da Katia Abud. *Ela trabalha com a ideia de tradição curricular. Para ela o IHGB e os programas do Colégio Pedro II criaram uma tradição curricular que permanece e mesmo as reformas de ensino do século XX não alteraram de forma significativa. A lei 11.645/08, por exemplo, ao meu ver, trouxe mais acomodações do que mudanças expressivas nos currículos escolares.* Muitas pesquisas vão ao encontro da minha afirmação, mas vou exemplificar com a minha experiência. Trabalhei as narrativas indígenas em livros didáticos do ensino médio no mestrado e, de forma geral e resumidamente, pude perceber que, mesmo em um período posterior ao ano da legislação (2008), *o índio continua no passado colonial, aparecendo preferencialmente nos boxes e pelo viés da diversidade cultural, sob o risco de reificar o conceito de cultura.* Então, penso que não é uma questão de provisoriedade e sim de disputas em busca de deslocamentos difíceis de serem concretizados. **Catarina** [grifos meus]

A lei 11.645/08 citada pela professora em sua entrevista, regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História Afro Brasileira e Indígena no planejamento curricular da educação básica. Contudo, a ainda que reconheça a importância do referido documento ao reconhecimento social desses segmentos, a professora pondera sobre os reais limites de aplicação dessa prescrição, para ela associada a permanência de uma tradição curricular originária dos novecentos.<sup>77</sup> Denunciando as “acomodações” presentes nos textos didáticos, Catarina argumenta que a cultura indígena ainda é apresentada de forma tangencial e simplista, secundarizada nos nexos de causalidade privilegiados e antepostos como elementos presos a um passado longínquo. Nessa perspectiva: “a cultura dos povos indígenas está condenada à extinção e o tempo presente não pertence a eles.”<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> ABUD, Kátia. “História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico em sala de aula” IN: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHAES, Marcelo (orgs.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, pp. 108-110.

<sup>78</sup> BRITO, Edson Machado. “O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico”. *Fronteiras, Dourados*, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009, p. 61

Representação de indígenas vítimas por epidemia em gravura de 1817, produzida por Theodore de Bry.

**Pare e pense!**  
Como foi a relação dos indígenas com os europeus nas primeiras décadas da colonização?

Página de rosto da Gramática da língua tupi, de José de Anchieta, publicada em 1595. Na ilustração está representado o símbolo da Companhia de Jesus. O monograma IHS, no centro da ilustração, é uma abreviação adaptada da palavra "Jesus" em grego (Ι = J e Η = E).

**Colonização e extermínio**

A relação entre os primeiros colonizadores e os indígenas envolveu alianças e conflitos. Inicialmente, vários povos indígenas sentiam-se fortalecidos pelas coligações com os europeus para enfrentar as constantes lutas com grupos inimigos. Com o tempo, no entanto, ficou claro que o objetivo de Portugal na colônia incluía a dominação de todos os indígenas.

Não bastasse a escravidão, a perda de terras e as guerras de extermínio, boa parte da população indígena foi vitimada por doenças como o sarampo, a gripe e a varíola, trazidas da Europa e contra as quais não tinham defesas naturais.

Tais fatores explicam a redução da população indígena do Brasil ao longo dos séculos de colonização portuguesa. Historiadores estimam que, dos cerca de 5 milhões de habitantes que havia em 1500, restavam apenas 300 mil em 1900, número que, segundo o antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997), caiu para pouco menos de 100 mil nos anos 1950. Hoje, essa curva de queda se reverteu graças às lutas dos indígenas. O censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 registrou 817 mil pessoas que se declararam indígenas.

**Os indígenas e os jesuítas**

Os indígenas americanos eram considerados, pelo governo português, católicos em potencial. Para convertê-los, durante o primeiro governo-geral (1549-1553), foram enviados para a colônia missionários da Companhia de Jesus.

Para se comunicar com os nativos, os jesuítas aprenderam o tupi, principal língua indígena do litoral, adaptando-o às orações e aos catecismos; desenvolveram, também, técnicas pedagógicas para a conversão, como o teatro — com peças chamadas de autos — e a música sacra.

Como a pregação nas aldeias era, em geral, arriscada [vários padres morreram na tentativa de converter os indígenas], a partir de 1558 as ordens religiosas, especialmente a dos jesuítas, fundaram as missões, comunidades voltadas para a catequese dos indígenas, com imposição de hábitos europeus e de trabalho comunitário. Embora nesses aldeamentos não houvesse escravidão nos moldes da praticada pelos colonos, os nativos viviam em uma espécie de cativo, onde eram submetidos ao trabalho e à educação com base nos valores do colonizador.

Nesse contexto, nem sempre os interesses comerciais foram compatíveis com os religiosos. Os colonos portugueses desejavam escravizar os indígenas, para que trabalhassem nas plantações e no serviço doméstico. Os jesuítas, por sua vez, buscavam convertê-los ao catolicismo, modificando tradições e crenças para também usá-los como força de trabalho nas missões, ao mesmo tempo que lutavam contra a escravização empreendida pelos colonos.

Entre o século XVII e a primeira metade do século XVIII, as missões se expandiram pelo interior da colônia, afastando-se dos núcleos de colonização portuguesa, para se instalar na Amazônia e na vasta região da bacia do rio da Prata, que hoje inclui os territórios do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Argentina, Uruguai e Paraguai.

**A tentativa de escravizar indígenas**

A escravização indígena iniciou-se por volta de 1534, mas a partir de 1570 algumas leis e documentos oficiais passaram a inibir essa prática. Entretanto, a Coroa portuguesa, pressionada pelos colonos, permitiu a escravização dos indígenas capturados nas "guerras justas", ou seja, nas lutas empreendidas contra nativos considerados hostis ou que rejeitavam a conversão ao catolicismo. Em contrapartida, como não queria perder o apoio da Igreja, ofereceu algumas vantagens aos indígenas convertidos, como a proteção contra a violência dos colonos.

**Link Cultural**  
**A missão**

O filme, ambientado no final do século XVII, narra a história de um violento mercador de escravos que, arrependido por assassinar o próprio irmão, converte-se ao cristianismo e parte para Sete Povos das Missões, na América do Sul, onde se envolve na disputa entre portugueses e espanhóis pela posse da região.

**Ficha técnica**  
Países: Estados Unidos, Reino Unido  
Ano: 1986  
Direção: Roland Joffé  
Duração: 125 minutos

Warner Brothers/Courtesy Everett Collection/Grupo Magazine

**Pare e pense!**  
Como se processou a relação da Igreja Católica com os indígenas durante a colonização do Brasil?

Representação de uma família de indígenas escravizada por bandeirantes. Litografia de C. Motte sobre desenho de Jean-Baptiste Debret, 1834.

Figura 5

O livro utilizado por Catarina (figura 5)<sup>79</sup> ilustra a crítica colocada por ela a maneira como os povos indígenas são retratados. Nesse sentido, o destaque vai para a palavra *extermínio* em negrito ao lado de *colonização*, sugerindo uma relação irreversível. Secundando às críticas da professora, Sônia pontua ser este um dos principais motivos por dispensar o material didático em sala de aula: a falta de problematização em torno de categorias colocadas como estanques - inseridas após as diretrizes da lei 10.638, mas colocadas de maneira coadjuvante. Apenas referidas na vinculação de suas relações de trabalho: “Parece que o negro e os índios só são importantes para essa dinâmica da economia colonial aqui na América” (Sônia). Tal fato seria decorrente de uma idealização a uma

<sup>79</sup> NAPOLITANO, Marcos; VILLAÇA, Mariana. *História para o ensino médio*. 1 e 2 volumes. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2013.

suposta identidade étnico racial, pensada a partir de uma “realidade fixa e imutável que precede os processos sociais em que estão inseridos”.<sup>80</sup> Para a professora, tal concepção fortemente enraizada no imaginário dos educandos e de certa forma, legitimada pelos conteúdos dos livros didáticos, dificulta os objetivos dos docentes da disciplina a concretização de uma abordagem verdadeiramente inclusiva.

Numa fala muito próxima ao exposto por Sonia, Arthur comenta sobre os obstáculos que encontra para problematizar o “desaparecimento” da cultura indígena, visto pelos discentes como resultado do processo de colonização. “Os alunos falam isso até hoje. *Isso não pode ser índio, ele está de roupa, usa celular* quer dizer, eles ainda trazem essa ideia de uma identidade original perdida” (Arthur). O professor destaca ainda a distância entre a produção historiográfica sobre as populações nativas e a sua simplificação nos currículos e manuais escolares: “(...) temos outras pesquisas que ampliam essa perspectiva no sentido de pensar como esses sujeitos teriam reelaborado a sua identidade para continuar vivendo da melhor forma dentro do possível naquele contexto... então tento aproximar essas discussões dos alunos, entende?” (Arthur). Para Thaís Silveira as dificuldades enfrentadas pelo professor relacionam-se a um processo de invisibilização desses grupos; nesse sentido, a noção de aculturação do indígena que vive em espaços urbanos serviria para isenta-los da oferta de políticas públicas específicas, pois uma vez perdidas suas características ditas ‘originais’, se tornam inexistentes. “Fatos que comprovam a invisibilidade dos indígenas nas cidades não faltam. Denúncias da violação dos direitos destes povos, muitas delas acompanhadas de situações graves de violência, ocorrem em proporção inversa da sua visibilidade.”<sup>81</sup>

Em tempos de discursos autoritários em que políticos e autoridades defendem a retirada de direitos de grupos minoritários, tais questões se mostram decisivas a serem discutidas no cotidiano escolar. Falando a respeito de sua atuação no colégio que presentemente atua, Gustavo destaca a importância de núcleos interdisciplinares para a discussão das relações étnico raciais na educação básica, de maneira a estender essa temática para além das aulas de História. O professor pontua ainda a importância devida a um

---

<sup>80</sup> ABREU Martha e MATTOS Hebe. “Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 9.

<sup>81</sup> SILVEIRA, Thaís Elisa da. “Indígenas em contexto urbano e o ensino de História”. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, set/dez, 2017, pp. 94-95.

planejamento curricular em comum que abra espaço a essas discussões de maneira contínua, rejeitando uma perspectiva pontual e folclorista.

*São experiências ótimas... quando você pensa relações étnico raciais na escola, não é? Empoderamento do negro, ou a questão indígena... enfim, a gente escapa a metodologia tradicional de se trabalhar essas questões. A lógica de você... apenas introduzir o negro ou índio no estudo da sociedade brasileira a partir de um viés folclórico, percebe? Você escapa a isso. Infelizmente, ainda se faz muito isso, um pouco menos talvez, mas ainda está presente, lá nos primeiros anos da educação básica. Lá no ensino fundamental I. (...)você pega coisas alegóricas, até porque é mais didático para as crianças entenderem. E é preciso escapar a isso, a esse elemento do folclore. Porque isso é muito ruim, é empobrecedor. Por mais que você esteja inserindo-os no dia a dia da sala de aula da educação básica, ele continua secundarizado. É preciso abrir espaço para a problematização dessas categorias. Você cristaliza o negro, cristaliza o africano como escravo. Ele não era escravo, ele foi escravizado, é diferente...são nuances que constroem um léxico, constroem uma compreensão que... cara isso fica cristalizado no ambiente escolar... impressionante. Na cultura escolar, na cultura social e também no senso comum...Os jovens, as crianças negras não se identificam com essas categorias. É um raciocínio lógico: “se o negro é escravo, não vou me identificar com isso.” E aí... qual o efeito mais perverso disso? É você naturalizar a desigualdade... naturalizar algo que é historicamente construído. **Gustavo** [grifos meus]*

A fala do entrevistado convida-nos a refletir sobre a responsabilidade docente na condução de uma exposição didática isenta de problematização de categorias tidas como estabelecidas. Não basta falar sobre o índio ou o negro nos conteúdos da história escolar, é preciso abrir espaço para um debate conceitual sob o risco de reproduzir uma visão sedimentada no senso comum. Para Lúcia, professora da mesma instituição, tal fato se relaciona a maneira pela qual se estabeleceu os conteúdos relacionados à cultura afro brasileira e indígena, colocada de maneira anterior ao estabelecimento dessas disciplinas nos cursos de graduação e formação de professores. O que na prática deu origem a um cenário de profissionais despreparados para discorrer sobre essas categorias com maior propriedade. Mais adiante, julgo perceber uma intercessão entre a fala de Gustavo e o exposto por Catarina, ambos criticam uma ideia cristalizada de cultura, mas o professor aponta uma implicação importante dessa posição: a ausência de identificação do público discente afrodescendente.

Para Costa e Gabriel, a simples inserção de novos conteúdos acerca de grupos outrora não contemplados, não acarreta necessariamente numa subversão das relações assimétricas de poder inseridas nas estratégias discursivas do currículo de História. Contudo, importa compreender de que forma esses novos conteúdos são incorporados às narrativas e às cadeias de equivalência priorizadas. Desta forma, as autoras atentam para o baixo grau de identificação por parte dos alunos, uma vez que a relação com o passado se estabelece sob o signo do Outro. Assim, na medida em que os escravos, os negros, são sempre os outros, as pessoas que emergem de narrativas na terceira pessoa que reforçam arquétipos essencializados e negativos nas formas de vítima e injustiçado. A aula de história deixaria “pouco espaço para outros processos de identificação por meio da apreensão de outros passados possíveis”.<sup>82</sup>

Em diálogo a crítica de Gustavo, Thiago chama a atenção pela maneira “marginalizada “a partir da qual esses conteúdos são trabalhados nas instituições escolares. “Você organiza a ‘Semana da consciência negra’ ou então você coloca capoeira no sábado à tarde como optativa aos alunos... enfim, está sendo colocado, mas de que forma? Inserido numa relação de poder, ainda muito desigual.” Assim, Thiago atenta para o contexto de profunda intolerância que vem presenciando e diz encontrar dificuldades no sentido de ampliar atividades pedagógicas a esse fim. “E hoje ainda encontro certa resistência a esses debates, acusam-nos muitas vezes de levantar a bandeira do ‘vitimismo’. Me pergunto: até que ponto estamos voltando aqueles pressupostos colocados pelo mito da democracia racial.”

Em coletânea de artigos sobre os desafios teóricos e os relatos de experiência das práticas pedagógicas dos professores da educação básica após a lei 10.639<sup>83</sup> observamos situações muitíssimo parecidas às descritas por Thiago. Nesse sentido, uma postura pedagógica que promova um diálogo de modo a reconhecer as múltiplas identidades que compõem o ambiente escolar tende a esbarrar nos opositores que negam ou minimizam a gravidade do racismo na sociedade brasileira. A naturalização da desigualdade coloca embaraços às discussões de um tema “gerador de muitos conflitos” na sala de aula. Para Luiz Fernandes, tal estado de coisa se materializa numa permanente tensão entre iniciativas de

---

<sup>82</sup> GABRIEL, C. T. & COSTA, W. Op. Cit., 2006, p. 142.

<sup>83</sup> MIRANDA, Cláudia; LINS, Mônica Regina; DA COSTA, Ricardo Cesar. Op. Cit.

reflexão teórica e sua real dimensão prática que mobilizam questões que estão muito além da simples inclusão de certos temas no campo educacional brasileiro.<sup>84</sup>

Nesse contexto, alguns entrevistados afirmaram a importância de departamentos de pesquisa específicos para o fomento da educação étnico racial nas instituições que presentemente atuam. Por não podermos oferecer mais detalhes sobre essas atividades (sob pena de infringirmos as determinações colocadas no TCLE desta pesquisa) nos deteremos a uma abordagem mais geral exposta por eles. Nesse sentido, Lúcia, Gustavo e Renata (professores da mesma instituição federal), Paulo e Arthur (professores da rede do Estado) e Henrique (professor da rede federal de outro município) apontaram algumas atribuições dessas instâncias. Como por exemplo, o estabelecimento de novos enfoques históricos na construção de uma estrutura curricular mais inclusiva em conjunto ao fomento de projetos de extensão e formação continuada para professores.

Atuando em uma escola cujo enfoque recai majoritariamente na educação técnica, Henrique comenta que o horário reduzido às humanidades não permite explorar mais detidamente os temas contemplados pela lei 10.639 nas aulas de História, mas são trabalhados de forma interdisciplinar em conjunto com as disciplinas de sociologia e filosofia. Correlacionando as implicações positivas desse método, o professor considera que um planejamento em conjunto possibilita a integração dessa temática de forma regular, o que não seria possível dentro enfoque conteudista do programa da disciplina.<sup>85</sup>

O currículo cedido pelo primeiro grupo de entrevistados (professores da mesma instituição) deixa-nos entrever o resultado dessas políticas (Anexo C) também destacado por Renata:

*Outra alteração do nosso currículo que fizemos esse ano - mas na verdade na prática isso já vinha acontecendo que é essa inserção mesmo do conteúdo sobre África... Vários professores já têm formação para lidar com este tema. Temos também um curso de extensão aqui sobre ensino de história da África. Então assim... Muitas pesquisas dos professores que aqui estão já apontam a esse caminho e nós tentamos trazer, na medida do*

---

<sup>84</sup> OLIVEIRA, Luiz Fernandes. “A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças. A lei 11.465 e suas implicações teóricas e práticas na recente produção acadêmica. Ibidem, p. 182-183.

<sup>85</sup> Embora professores da rede do Estado os colégios de Paulo e Arthur não se inserem na abrangência da SEEDUC, pois se tratam de uma outra oferta de ensino médio, possuindo um programa curricular diferenciado. A época de nossa entrevista, os professores comentaram que, devido a grave crise e recorrentes greves do Estado, não estavam seguindo esse planejamento preferindo por isso não compartilhá-lo nessa pesquisa. Henrique também não nos cedeu esse documento, pois que ainda se encontrava em discussões finais, ou assim ele esperava, em razão dos inúmeros desentendimentos acerca de sua forma.

possível, essas leituras, *essas pesquisas para o espaço escolar. E o currículo vai refletir isso. O nosso currículo já foi modificado para atender melhor a emergência dessas discussões.* **Renata** [grifos meus]

*Esse processo de reelaboração da ementa da disciplina veio muito em função dessa... necessidade... porque o que acontece normalmente? O aluno vem estudando Idade Média e aí focamos nas transformações decorrentes do fim desse período, avançamos com a expansão marítima comercial, entra na colonização e vai... e a partir disso ficamos intercalando entre história das Américas e o que estava acontecendo na Europa. Então eu propus uma revisão no enfoque e tal... para podermos aprofundar mais a questão de História da África. Mencionar os processos de mudança que já vinham acontecendo... o avanço islâmico no norte africano já no período medieval... a desarticulação dos impérios de Mali e Gana... E isso é um exercício fantástico porque isso mexe com categorias de tempo e de espaço... de maneira muito pesada. Dá para o aluno condições de ter uma perspectiva mais integrada.* **Paulo** [grifos meus]

Num relato muito próximo ao exposto por Gustavo e Renata, Paulo destaca a urgência de franquear outra lógica narrativa que não insira o continente africano apenas em função de sua relação com a modernidade europeia. Como Lúcia, o entrevistado pondera que não se trata apenas de uma prescrição curricular, mas de uma nova tomada de posição, que problematize o lugar da Europa como epicentro do motor da História. Posição que exige do profissional da disciplina um constante esforço de atualização. Atuando como coordenador da escola em que presentemente atua, Paulo destaca o investimento realizado em cursos de capacitação do corpo docente realizados paralelamente às discussões curriculares.

Contudo, como afirmam os professores, as mudanças na forma dos currículos por si só não excluem a possibilidade de enfrentamentos pela inserção de atividades relacionados aos temas contemplados pela lei 10.639. Conforme observamos em capítulo precedente, determinações curriculares não são documentos prescritivos e não anulam as disputas pelas narrativas da história escolar que compõem um espaço de ensino. De maneira a conseguir o aval para a execução de um projeto interdisciplinar sobre o dia da consciência negra, Arthur narra que precisou recorrer à secretaria de educação, visto que a própria direção da escola se interpôs ao projeto.

Professora da SEEDUC<sup>86</sup>, Letícia destaca as resistências enfrentadas após um ciclo de palestras sobre diversidade religiosa organizado pelos professores de sua escola no ano de 2011. Contando com representantes de diversos segmentos religiosos e aberto às perguntas do público discente, a professora comenta que número de participantes no evento foi maior que o esperado. Contudo, a reação negativa de parcela significativa dos pais ante a exposição de seus filhos a outras religiões que não as suas, fez com que a direção da escola optasse por não sediar novos eventos desse tipo.

Para os professores que atuam na rede particular de ensino a situação é ainda mais delicada. Sofrendo uma maior pressão para atender às exigências do *currículo avaliado*,<sup>87</sup> muitos são constrangidos a adotarem uma visão mais “tradicionalista” dos programas curriculares (mormente cobrados nas provas de acesso às universidades). Dessa forma, Bianca relata que os temas referentes à cultura afro brasileira e indígena aparecem de forma muito superficial, relegados em boxes explicativos nas apostilas ofertadas aos alunos e ignorados nos objetivos gerais propostos pelo programa da disciplina que já vem estabelecido.<sup>88</sup> Numa fala muito próxima ao exposto por Catarina, a professora pontua que a inserção desses conteúdos se dá mais por iniciativa sua (no sentido de inclui-los à sua exposição) do que por um planejamento em comum que abra espaço a essas discussões. A exemplo de sua sugestão sobre a organização de uma feira do conhecimento com diferentes concepções religiosas (semelhante ao que foi apresentada por Letícia), que foi negada pela direção receosa de que tal evento fosse encarado como “tentativa de doutrinação”.

Nesse sentido, cumpre acrescentar que a maioria de nossos entrevistados apontou algum grau de dificuldade em trabalhar questões relacionadas à diversidade religiosa na

---

<sup>86</sup> A importância devida à educação étnico racial aparece nos conteúdos curriculares da SEEDUC através de um comitê próprio. “Encarregado de acompanhar a formulação e o desenvolvimento de projetos e ações voltadas para a valorização e cultura dos Afro-brasileiros, dos Africanos e dos povos indígenas em cumprimento ao disposto nas Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008” Informações retiradas daqui: [http://www.rj.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=061fe585-ecdb-4203-9dbb-d3d865cf11c3&groupId=91317](http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=061fe585-ecdb-4203-9dbb-d3d865cf11c3&groupId=91317). Data de acesso: 13/02/2018.

<sup>87</sup> “(...) materializado pelas ações dos professores ao medirem o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos, incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada.” BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008, p. 104.

<sup>88</sup> Utilizando apostilas padronizadas de grande consórcio educacional, a proposta curricular do colégio que a professora atua, não consiste propriamente num único documento, mas no conjunto desse material dividido em módulos a serem rigorosamente trabalhados junto aos alunos.

sociedade colonial, e em especial aquelas de matriz africana, devido ao contexto atual de intolerância religiosa existente em muitos contextos escolares. A resistência dos alunos e da própria comunidade escolares interpõem obstáculos de difícil acesso ao professor que deseje incluir a análise da historicidade dos fenômenos religiosos ao âmbito de sua exposição. A esse respeito, Eliane Moura chama a atenção para o reduzido espaço creditado a essa temática nos currículos do ensino básico num país de expressiva variação étnica e religiosa. Relacionados por ela como elementos criadores de identidade, memória e trocas culturais e “que não se restringem ao âmbito institucional das igrejas, mas antes permeiam a vida cotidiana”.<sup>89</sup> No que se refere ao período colonial, o hibridismo cultural que marcaria o processo de integração entre diferentes povos traduziria em práticas religiosas sincréticas, o que não excluiria entrechoques, dificuldades de adaptação ou reinvenção.<sup>90</sup>

Para os docentes, o estreitamento entre o ensino de História e narrativas que situem outras experiências sociais e religiosas para além de uma perspectiva eurocêntrica, constitui peça chave a um ensino da disciplina que se posicione contra quaisquer justificativas de opressão étnica ou cultural. Por vezes presenciando episódios de racismo ou intolerância religiosa nas escolas que atuam e lidando com as resistências à inserção desses assuntos à sua exposição, percebo nos relatos dos colaboradores o peso do *currículo oculto*<sup>91</sup> atuando (em maior ou menor grau) como contraponto a uma efetivação prática da lei 10.639. Sendo os professores que atuam na rede particular de ensino os mais sujeitos a tais constrangimentos, dado ao reduzido grau de autonomia de que gozam, se comparado àqueles que atuam na rede pública. Professor nos dois segmentos de educação, Ricardo pontua que tal situação poderia ser minimizada, se tal preocupação fosse um objetivo de toda a escola “e não somente da disciplina de História, como fazem parecer ser”.

*Os alunos vivenciam a religião no seu cotidiano, muitos são evangélicos ou católicos que fizeram a catequese, alguns vivenciam o preconceito por serem de religião de origem afro, muitos demonizam o islã, então considero muito importante trazer essas questões contemporâneas para a sala de aula, buscando uma gênese, uma perspectiva histórica desses temas. Acho que assim contribuimos para um debate sério, afastado de dicotomias ou*

<sup>89</sup> SILVA, Eliane Moura da. “Estudos de Religião para um novo Milênio”. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 214

<sup>90</sup> SIQUEIRA, Sônia. *A Inquisição Portuguesa e a sociedade colonial*. São Paulo: Editora Ática, 1978, p. 17.

<sup>91</sup> “(...) constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, como discriminações étnicas e sexuais (...). BITTENCOURT, Circe. Op. Cit., 2008, p. 14.

polarizações, contribuindo para diluir preconceitos. Acho que é a partir da historicidade dessas questões. **Catarina** [grifos meus]

*(...) a gente está perdendo a capacidade de conversar, né? De discordar... para aquilo ali virar uma pancadaria, é um estalar de dedos. Então, é uma coisa que eu confesso ter dificuldade de trabalhar e abordar com eles. Principalmente porque... muitas... das religiões genericamente denominadas de “evangélicas”, fazem uma pregação... demonizando aquilo. Você fala de hinduísmo não tem problema, você fala de mitologia grega não tem problema, você fala do catolicismo ou protestantismo... não tem problema, agora quando a conversa recai sobre as religiões afro... aí... rola um embate. Luís* [grifos meus]

Analisando as falas de nossos colaboradores, observamos que ambos afirmam existir um discurso religioso externo, presente nas concepções dos alunos, que prejudica a convivência com outros alunos de diferentes religiosidades. E, a partir desse ponto, questionamos: estaria o professor de história da educação básica perdendo espaço em temas relacionados ao multiculturalismo para os discursos religiosos? Ou ainda até onde poderíamos mensurar a interferência do discurso religioso na aprendizagem da história escolar? Trata-se de uma questão complexa que, por carecer de maior aprofundamento, não será explorada na presente pesquisa, baseada exclusivamente em entrevistas com professores. Contudo, afirmo ser a questão religiosa um tema sensível e que coloca grandes desafios aos professores na atualidade, alguns bastante difíceis como os processos impulsionados pela ideologia “Escola sem Partido”, onde diferentes discursos com temática religiosa e política são judicializados.

O contexto de posições extremadas somado às disputas de narrativa da história escolar que colocam sob suspeita a própria autoridade do professor de História na construção do seu discurso é apontado por muitos docentes. Nesse sentido, os entrevistados veem com apreensão a obrigatoriedade do ensino religioso na educação básica, suspeitosos de que o mesmo possa vir a se converter numa instância de proselitismo religioso e não como uma oportunidade de análise histórico social desses fenômenos (como apresentado anteriormente por Catarina).<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> A época de nossas entrevistas, o Supremo Tribunal Federal ainda não tinha votado a favor do ensino de caráter vocacional nas escolas públicas, que na prática outorga liberdade a membros de comunidade religiosas para lecionar. Tal determinação ocorrida no dia 27 de outubro de 2017, já tem sido implementada em outros municípios. <https://g1.globo.com/politica/noticia/supremo-permite-promocao-de-crencas-no-ensino-religioso.ghtml>

*Acho que a gente tem que se posicionar mais fortemente, na inclusão desses temas no currículo. No sentido de discutir o papel da religião na nossa vida. Não especificamente de uma religião, mas o papel da religião na vida do homem. Até para podermos garantir os espaços laicos que a gente tem, como a própria escola. **Lúcia** [grifos meus]*

Compartilhando das inquietações de Lúcia, as professoras da SEEDUC Aline e Sônia apontam a importância da união da categoria docente no sentido de viabilizar projetos e atividades permanentes relacionadas à educação étnico racial, como: teatros, exposições, visitas técnicas e rodas de conversa. Atividades essas que não se restringem ao currículo de História, envolvendo também os conteúdos das outras disciplinas. Em relatos muito parecidos, ambas as entrevistadas relacionam a promoção dessas intervenções ao acréscimo da auto estima de alunos negros e pardos.

*(...) a gente está trabalhando um lado da resistência desses povos escravizados... e de certa forma isso se relaciona ao contexto atual. Em que muitas meninas negras estão usando seu cabelo natural ou usando turbante... e ela se vê naquilo né? Como herdeira dessa tradição. hoje ela não é escrava, mas também está na resistência contra padrões de beleza socialmente colocados, né? Outro dia fizemos uma oficina de trança nagô e elas ficaram apaixonadas... **Aline** [grifos meus]*

A possibilidade de inserção dos conteúdos relacionados à resistência das populações escravizadas abre espaço aos professores versarem sobre a permanência desses aspectos culturais, na importância deles à sociedade brasileira. Esse resgate da memória coletiva e local nos seus aspectos mais característicos e por vezes embutidos, proporciona um novo olhar sobre o conhecimento de si e sua relação com o outro, abrindo espaço para a convivência e o diálogo intercultural.

Para finalizar esse último capítulo, achamos pertinente retornar ao seu ponto de partida: a epígrafe que prefacia suas linhas. Concluimos, como colocado por Paulo Freire, que entre as diversas narrativas que podem ser privilegiadas na exposição didática, subsiste a visão de mundo do educador, entremeada com os objetivos que espera alcançar. No caso específico dos conteúdos contemplados pela lei 10.639, o voluntarismo docente se torna mais evidente, pois em muitos dos casos depende-se quase exclusivamente da “sensibilidade

peçoal e política” do professor, como já evidenciado em pesquisa anterior<sup>93</sup>, para que os mesmos sejam trabalhados a despeito da sua obrigatoriedade legal.

O tema escolhido por nós como porta de entrada da análise de construção do saber histórico nas narrativas docentes - A América Portuguesa – revelou, a partir da narrativa dos professores entrevistados, uma miríade de significados que ultrapassam em muito os muros da produção acadêmica e mesmo o estado atual de seu debate historiográfico.

Os vícios de construção da narrativa apontam para escolhas teóricas diferenciadas e não pretendemos aqui nos determos em comparações entre essa ou aquela forma de construção de conhecimento, mas propor um espaço de reflexão sobre os processos de construção de texto em sala a partir dos saberes de experiência dos professores entrevistados. No caso específico dos temas relacionados à sociedade colonial, as novas propostas de interpretação somadas às demandas por inserção de grupos outrora marginalizados, revelam a necessidade de ressignificação de saberes e práticas sobre a narrativa consagrada acerca de nossa formação enquanto nação.

Para nossos colaboradores, sobressaem a preocupação no sentido de evitar uma postura estritamente colonialista, afirmando a importância que detiveram outros agentes históricos em diálogo aos pressupostos colocados pela lei 10.638. Ao inserirem o conceito de escravidão como elemento basilar na construção das narrativas didáticas concernentes a sociedade colonial, a fala dos entrevistados converge para elementos de permanência na sociedade atual na forma das desigualdades sócio econômicas. Valoriza-se nesse sentido, o espaço da sala de aula como lugar de intercâmbio de ideias, na correlação entre passado-presente e da diversidade que compõem o corpo social.

Ao recusarem um nexu explicativo calcado no regime moderno de historicidade, os professores não objetivam a legitimação de uma identidade nacional afixada de modo atemporal - mas sim, oferecerem possibilidades de convivência dentro de sua diversidade, cujas fronteiras são sempre contingentes.

---

<sup>93</sup> SILVA, Gizelda Costa da. “A importância das culturas africanas no ensino de História”. In: SILVA, Marcos. (Org.) *História: que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2013, pp. 61-62.

## Considerações finais

*A memória guardará o que valer a pena. A  
memória sabe de mim mais do que eu; ela  
não perde o que merece ser salvo.*

**Eduardo Galeano**<sup>94</sup>

Na mitologia grega, a memória é personificada através da figura de Mnemosyne, titanide filha da deusa Gaia e do deus Urano. Irmã do Tempo (Cronos) é considerada protetora das artes e da História, atuando na preservação da recordação ante o esquecimento.<sup>95</sup> Nessa pesquisa, em diálogo com a citação com a qual iniciamos nossa conclusão, apostamos na fecundidade dos relatos orais dos professores colaboradores como chave interpretativa à análise dos processos de didatização do saber histórico escolar.

Assim, o constructo da memória sobre os saberes de experiência<sup>96</sup> aparece reelaborado a partir de sua relação com a identidade profissional que o professor deseja construir de si e que por sua vez permitem-nos explorar suas práticas acerca dos processos de ensino e aprendizagem.<sup>97</sup>

Dessa forma, reiteramos nossa posição em não assumirmos um caráter de observância prescritiva, mas proporcionar um espaço de reflexão sobre o que os professores falam sobre seus saberes e práticas docentes. Para tanto, rejeitamos uma oposição binária entre a escrita historiográfica e o ensino da disciplina escolar História, reconhecendo que ambas as operações envolvem um processo de autoria, ainda que atendam a objetivos diversos.<sup>98</sup> Nesse sentido, a noção de operação historiográfica escolar como sugerida por Fernando Penna parece se adequar à definição de um processo de produção de saber histórico *sui generis*, que

---

<sup>94</sup> GALEANO, Eduardo. “Fecho os olhos e estou no meio do mar”. In: *Dias e Noites de Amor e de Guerra*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2005.

<sup>95</sup> VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, pp. 140-141.

<sup>96</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 39-39.

<sup>97</sup> SOUZA, Elizeu Clementino. “Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial” In: SOUZA, Elizeu Clementino e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 95.

<sup>98</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aula como texto e o ensino aprendizagem da História.” *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, volume 11, n.21.

não se limita à simples vulgarização do conhecimento produzido na academia.<sup>99</sup> Ao comentar sobre o produto dessa operação, isto é, a aula de História, o autor chama a atenção para a aproximação entre a epistemologia e aspectos didáticos envolvidos nesse exercício, levando em conta a função social desse saber. Nessa perspectiva: “a História não pode renunciar a afirmar algo sobre os problemas contemporâneos e produzir um saber que seja significativo para a sociedade e possa ser ensinado na escola”<sup>100</sup> Tal crença se mostrou presente nas entrevistas com os docentes realizadas para esta dissertação.

No bojo das profundas transformações pelas quais passa sua matriz acadêmica, a História escolar tem buscado redefinir seus princípios e finalidades de maneira a superar perspectivas históricas eurocêntricas, cronológico lineares e mono causais. Da mesma forma, busca-se integrar sujeitos históricos antes marginalizados (mulheres, negros, indígenas, trabalhadores, imigrantes, etc) nas narrativas históricas escolares produzidas e discutir temas sensíveis na sociedade brasileira atual. Nesse cenário de mudanças paradigmáticas que não necessariamente rompem com tradições historicamente construídas,<sup>101</sup> aparecem integradas diferentes posições políticas e sociais que disputam as enunciações curriculares. Como afirma Tadeu Silva:

A crítica do etnocentrismo e do racismo, assim como a do machismo, apresenta uma oportunidade concreta aos educadores para começar a interromper aqueles processos de reprodução e perpetuação de relações de poder num dos locais onde eles se apresentam de forma mais constante e eficaz: na escola e no currículo. Aqui, de novo, devem-se questionar os discursos, os saberes, as representações: quais visões são autorizadas e legitimadas? De quais grupos? Quais visões não estão representadas, mal representadas ou são representadas como déficit, carência ou exotismo? Quais visões são desautorizadas e deslegitimadas? Quais relações de poder sustentam essas respectivas visões?<sup>102</sup>

---

<sup>99</sup> PENNA, Fernando. “Ensino de História: uma operação historiográfica?” In: *Anais do XV Encontro Regional da ANPUH*. São Gonçalo, 2012.

<sup>100</sup> ———. “Ensino de História: operação historiográfica escolar”. Tese de Doutorado, UFRJ, 2013, p. 99.

<sup>101</sup> TORRES, Marcele Xavier e FERREIRA, Márcia Serra. “Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003”. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (Org.) *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 95.

<sup>102</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. Op. cit., 1995, p. 194

Com tantos assuntos em pauta, mediante o exposto, consideramos o método da História oral uma valiosa contribuição ao estudo das práticas curriculares evidenciado nas diversas experiências em sala de aula, num contexto de ampliação das possibilidades teóricas e novas reivindicações sociais que acirram as disputas pelos conteúdos a serem dispostos ou negados.<sup>103</sup> A entrevista com professores permitiu pensar, a partir de suas próprias narrativas, nos desafios encontrados por esses atores sociais.

No primeiro capítulo deste trabalho pudemos analisar o peso da *dimensão biográfica* na construção dos saberes de experiência docentes. Saberes estes, que não se restringem aos conteúdos programáticos e pedagógicos concernentes às disciplinas escolares também dialogam com as visões de mundo e sociedade pertencente a cada indivíduo em particular.<sup>104</sup> No caso dos professores entrevistados, a frequentemente citada associação entre ensino e comprometimento social parece interligar-se ao fomento de uma consciência crítica da realidade a qual seus educandos se inserem.

No segundo capítulo tivemos a oportunidade de complexificar o ambiente ao qual estes educadores se inserem, a partir da autonomia pedagógica que gozam no cumprimento dos programas escolares e no uso dos livros didáticos. A importância devida ao estreitamento entre a produção acadêmica e a história escolar é evidenciada a partir de diversos fechamentos discursivos: necessidade de abrir espaço a problematização das narrativas didáticas, uso de fontes em sala e trabalhos de campo. Criticando também a hierarquização estabelecida entre professores da educação básica e do ensino superior, nossos colaboradores reiteram o processo de produção intelectual na construção do texto da aula de história<sup>105</sup>, que embora dialogue com o saber histórico não se confunde com este.

No terceiro capítulo focamos nas narrativas didáticas sobre a América Portuguesa com o objetivo de pensar como os professores traspõem didaticamente o saber acadêmico e saber escolar. Pudemos observar a partir das cadeias de equivalência privilegiadas pelos colaboradores que as discussões acadêmicas se materializam em sua exposição de maneiras muito diversas, ultrapassando a binaridade teórica do campo historiográfico. A construção

---

<sup>103</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flavio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 194-200.

<sup>104</sup> TARDIF, Maurice. Op. Cit., 2010.

<sup>105</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. Op. Cit.

das narrativas evidencia a preocupação com a inserção de outros agentes históricos para além de um processo de explicação monocausal assentado estritamente numa perspectiva europeizante. Nesse aspecto, sobressaem a importância devida aos temas contemplados pela lei 10.638, diferenciando-se a autonomia de que gozam na condução desse assunto.

Num cenário no qual a sedimentada história da formação do povo brasileiro é convidada a reconhecer as diferentes faces de sua própria multiculturalidade, “ultrapassando o elogio da diversidade baseado em perspectivas homogeneizadoras”.<sup>106</sup> Observamos nos diversos discursos dos professores entrevistados, dificuldades e possibilidades na inserção dessas teorizações que se incorporam à exposição didática dos conteúdos da disciplina. Longe de significarem proposições unívocas, as respostas revelam a multiplicidade dos vários saberes mobilizados que não se limitam ao simples traslado entre prescrição curricular e prática docente.

Por conseguinte, esperamos que este trabalho possa favorecer uma reflexão sobre a construção do saber histórico escolar na exposição dos saberes docentes privilegiados nas narrativas didáticas e na relação destas entre currículo oficial e praticado.

Para concluir, acreditamos que num cenário de afirmação das subjetividades e da pluralidade de discursos que compõem as representações curriculares da História escolar, consideramos que são numerosos os desafios que se interpõem ao docente desta área. Especialmente em um momento em que sua própria capacidade de discernimento intelectual é colocada sob suspeita, em prol de uma pretensa “neutralidade pedagógica”.

E diante das reflexões propostas anteriormente, questionamos: Haverá espaço (ou sentido) para o surgimento de uma História isenta de subjetividade ou de uma função política? E ainda que nossos colaboradores não renunciem a um ensino que problematize as múltiplas identidades e realidades sociais que compõem a diversidade cultural de um país, como conciliar esses objetivos com as demandas de uma parcela conservadora? Cada vez mais temerosa de que seus filhos sejam expostos a um tipo de educação antagônica às suas convicções morais? Às pluralidades culturais que precisam ser respeitadas e reconhecidas somam-se à necessidade de selecionar conteúdos a serem ensinados de forma a abrir espaço para a inclusão das diferentes narrativas de construção de brasilidade, fundamentais a um

---

<sup>106</sup> GONTIJO, Rebeca. “Identidade e ensino de história: a diversidade como patrimônio cultural” In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 65

ensino que se posicione contra quaisquer exclusões ou discriminações. Enfim, um ensino de história que não se descuide do seu *dever de memória*<sup>107</sup>. Tarefa árdua, e desafio que se coloca todos os dias na sala de aula.

---

<sup>107</sup> FERNANDES, Eunícia. “Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento.” In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice Bastos; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana maria (orgs.) *O valor da história hoje*. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 93.

## Bibliografia

ABREU Martha e MATTOS Hebe. “Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALBERTI, Verena. *Manual de História oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar – textos em História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos e abusos da História oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1996.

ARAUJO, Mairce da Silva e MORAIS, Jaqueline de Fátima (orgs.). *Vozes da educação – formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2012.

BARROSO, Vera Lúcia; PADRÓS, Enrique Serra; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; PEREIRA, Nilton Mullet; GEDOZ, Sirlei Teresinha. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010.

BAUMGARTEN, Lídia. “Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações”. *Crítica Histórica*. Ano VIII, n. 15, Julho/2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Capital Cultural, Escola e Espaço Social*. México: Século XXI, 1997.

BRITO, Edson Machado. “O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico”. *Fronteiras, Dourados*, v. 11, n. 20, jul./ dez. 2009.

BUENO, André; ESTACHESKI, Duceli; CREMA, Everton (Orgs.). *Um pé de história: estudos sobre a aprendizagem histórica*. Rio de Janeiro: LAPHIS /Sobreontens, Ebook, 2017

BURKE, Peter (org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP. 1992.

CANDAU, vera (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de janeiro: 7letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor. “História Pública E Redes Sociais Na Internet: Elementos Iniciais Para Um Debate Contemporâneo”. *Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016, pp. 35-52.

CASTANHO, S. e CASTANHO.M.E.(orgs.) *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papyrus, 2001.

FERNANDES, Célia Maria. “Saberes Docentes E Formação De Professores: Um Breve Panorama Da Pesquisa Brasileira”. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

CHERVEL, André e COMPERE, Marie Madeleine. “As Humanidades no Ensino”. *Educação e Pesquisa*. 1999, vol.25, n.2, pp. 147-148.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. “Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso” *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

CURI, Luís Felipe Bruzzi. “Entre a história e a economia: o pensamento econômico de Roberto Simonsen”. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de São Paulo, 2014.

FAUSTINO, Rosângela Célia e GASPATIN, João Luiz. e João Luiz Gasparin. “A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história.” *Acta Scientiarum*, Maringá, 23(1):157-166, 2001.

FELGUEIRAS, Maria Louro. *Pensar a História, repensar o seu ensino*. Porto: Porto Editora, 1994.

FLORENTINO, Manolo. *Costas negras uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil. História oral de vida*. São Paulo, Papyrus, 1997.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. *História e ensino de história*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOZ, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque -Book, 1995.

[https://pt.slideshare.net/carolinemarino5/21-guilherme-augusto-arajo-fernandes-mem-fox?next\\_slideshow=1](https://pt.slideshare.net/carolinemarino5/21-guilherme-augusto-arajo-fernandes-mem-fox?next_slideshow=1).

FRAGOSO João. L. et. al. (orgs.). *Nas rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo*

FRAGOSO, J. L; FLORENTINO, M. *Arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil no Rio de Janeiro, c. 1790-1840*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. *Homens de Grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro - 1790-1830*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda & GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). *O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI – XVIII)*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 4 Ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 11 Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1964.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GABRIEL, C. T. & Costa, W. “Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis”. *Educação & Realidade*. V. 36, n.1, p. 127-46, 2011.

GABRIEL, Carmem Teresa. “Memória e ensino de História” Espaços educativos e ensino de História. Boletim 2, Abril 2006.

\_\_\_\_\_. “Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas”. *ANPED / GT de Didática*. n. 04. 2003.

\_\_\_\_\_. “O Processo De Produção Dos Saberes Escolares No Âmbito Da Disciplina De História: Tensões E Perspectivas”. *EBR – Educação Básica Revista*, vol.3, n.2, 2017.

GABRIEL, Carmem Teresa e CASTRO, Marcela Moraes. “Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea”. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GALEANO, Eduardo. *Dias e Noites de Amor e de Guerra*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2005.

GONÇALVES, Márcia de Almeida et al (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice Bastos; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana maria (orgs.) .*O valor da história hoje*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KAZUMI, Munakata. “O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação”. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2006.

LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LAPA, José Roberto do Amaral (org.). *Modos de produção e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1980.

LOPES, Alice Casimiro. “Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?” In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Maio /Jun /Jul /Ago. 2004, n 26.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias De Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Tatyana de Amaral et al (orgs.). *(Re)construindo o passado: o papel insubstituível do ensino de história*. Rio Grande do Sul: Editora PUCRS, 2006. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=ovCGDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>

MARIA, Ana e PENNA, Fernando de Araújo. MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de Araújo. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. “O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica”. *História Unisinos*, Volume 15, n.1, Janeiro/Abril 2011.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aula como texto e o ensino aprendizagem da História.” *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, volume 11, n.21.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina; DA COSTA, Ricardo Cesar. *Relações étnico raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10.639*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAUJO, C. M.; COSTA, W. (orgs.). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (Org.) *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. "Narrativa Histórica no ensino de história." Fóruns contemporâneos de ensino de história no Brasil - *on-line*. 8 Encontro Perspectivas do Ensino de História, Unicamp, 2012, pp. 6/11. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5399/4308>.

\_\_\_\_\_. “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar”. *História & ensino*, Londrina, v. 9, outubro, 2003.

\_\_\_\_\_. “Professores: entre saberes e práticas”. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de doutorado. Programa de Pós graduação em Educação da PUCRIO. Rio de Janeiro, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHAES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHAES, Marcelo (orgs.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. “Currículo, cultura e formação de professores”. *Educar*, Curitiba, n. 17. Editora da UFPR.

NOVAIS, Fernando. “A Invenção do Brasil” In: *Teoria e Debate*. Revista Trimestral da Fundação PerseuAbramo. Ano 13, n.44, abr/mai/jun 2000.

\_\_\_\_\_. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)* 5ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Genaro Vilanova Miranda. *O século XVI que o XIX criou – Heterodoxias e Multimídia no Ensino de História do Brasil*. Pós Graduação. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 08 de novembro de 2007.

*Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e Suas Tecnologias*”. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.

PENNA, Fernando de Araújo. “Ensino de História: operação historiográfica escolar”. Tese de Doutorado, UFRJ, 2013.

\_\_\_\_\_. “Ensino de História: uma operação historiográfica?” In: *Anais do XV Encontro Regional da ANPUH*. São Gonçalo, 2012.

\_\_\_\_\_. “O ódio aos professores. Movimento Liberdade para Ensinar”. Artigo disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/>

PERRENOUD, Philippe. “Sucesso na escola: só o currículo, nada mais do que o currículo!” *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho/ 2003.

\_\_\_\_\_. Currículo real e trabalho escolar. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINAR, William. *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2012.

PINSKY, Jayme (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2000.

POLLACK, Michel. “Memória, esquecimento e silêncio”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

\_\_\_\_\_. “Memória e Identidade Social”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PORTELLI, A. “A Filosofia e os Fatos -Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais”. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996.

\_\_\_\_\_. “O que faz a história oral diferente”. *Proj. História*, São Paulo (14), fev, 1997.

\_\_\_\_\_. “Tentando aprender um Pouquinho. Algumas Reflexões sobre Ética na História Ora” In: *Projeto História*, n. 15, 1997.

português. Vitória: Edufes, 2006.

PRADO, JR. Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. Entrevista Fernando Novais. Posfácio Bernardo Ricupero. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RASSI, Marcos Antônio Caixeta; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. *SAECULUM – Revista de História*, n. 15, João Pessoa, jul./dez, 2006.

ROCHA, Helenice; REZNIK, L; MAGALHÃES, M. (orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro, FGV, 2009.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SALLES, Wesley Dartagnan. A quebra do paradigma “Sentido Da Colonização”: notas sobre o debate historiográfico do Brasil Colonial, Antigo Sistema Colonial e Antigo Regime nos Trópicos. *Almanack* número15. Guarulhos Jan./Apr. 2017, pp. 275-276.

SAMARA, Eni de Mesquita. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- SANTOS, Maria Cristina Ferreira. “Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica”. *Dialogia*, v. 20, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SCHIMDT, Maria Auxiliadora. “Saber escolar e conhecimento histórico?” *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 11, jul. 2005.
- \_\_\_\_\_. “Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI” *HISTÓRIA & ENSINO*. Londrina, v. 15, 2009.
- SILVA, Jeferson Rodrigo da. “A maldição do livro didático: questionamentos a respeito dos usos e desusos pelos professores de história”. *Cadernos do CEOM - Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais*.
- SILVA, Marcos. (Org.) *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013.
- SILVA, Tomás Tadeu. *Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na*
- \_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flavio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVEIRA, Thaís Elisa da. “Indígenas em contexto urbano e o ensino de História”. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, set/dez, 2017.
- SIQUEIRA, Sônia. *A Inquisição Portuguesa e a sociedade colonial*. São Paulo: Editora Ática, 1978.
- SOUZA, Elizeu Clementino e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SOUZA, Laura de Mello (org.). *História da Vida Privada no Brasil I: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. 11 Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Livros didáticos:

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina. *História – Volumes 1 e 2*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 2 volume. São Paulo: FTD, 2013.

NAPOLITANO, Marcos; VILLAÇA, Mariana. *História para o ensino médio*. 1 e 2 volumes. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2013.

Site consultado:

Secretária de Estado de Educação – Rio de Janeiro. Site: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>

## PERGUNTAS NORTEADORAS – ANEXO A

1. O que motivou a sua escolha pela docência e em que momento ela aconteceu? O que lhe fez escolher o curso de História?
2. Em sua opinião, por que se estudar História na educação básica? E o papel da História como disciplina hoje nessa era de incertezas e atual provisoriedade do currículo.
3. O que faz um bom professor de História? E Como o tempo/experiência mudou a sua prática pedagógica?
4. Você considera o livro didático (ou apostila) um material importante para as aulas de História? Por quê?
5. Qual livro didático que você utiliza? Como se deveu à escolha do mesmo?
6. Como foi o processo de elaboração do plano pedagógico (currículo) da disciplina?
7. Quando você trabalha com a América Portuguesa, quais são os conceitos e temas mais importantes de serem trabalhados em sala?
8. Qual denominação você se sente mais confortável para se trabalhar com os alunos: América Portuguesa ou Brasil colonial?
9. Você está satisfeito com a abordagem do livro no que concerne ao período do Brasil colonial? E o debate historiográfico, acha importante estar no livro?
10. É possível pensar numa aproximação entre conhecimento acadêmico e escolar? Se sim, de que forma isso poderia ser possível na dinâmica das aulas de história?



## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Anexo B

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada: “As representações didáticas da América Portuguesa: narrativas docentes e usos do livro didático (título provisório)” desenvolvida no Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, linha de pesquisa: Patrimônio, Ensino de História e Historiografia.

A pesquisa, estabelecida na ótica de abordagem da História oral, busca compreender as transposições e representações didáticas construídas na forma da mobilização dos saberes docentes a partir do próprio ponto de vista dos professores de História.

Garantimos que a qualquer momento da realização desse estudo o participante e/ou estabelecimento envolvido poderá receber esclarecimentos adicionais que julgar necessários.

As informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica, sendo garantido o anonimato da escola, bem como dos diretores, coordenadores, professores e alunos. Reforçamos ainda que qualquer participante selecionado poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo.

---

Jessica Gabrielle de Souza

Mestranda- 2016110P7M14

Programa de Pós Graduação em História Social - UNIRIO

---

Eu, \_\_\_\_\_, portador da célula de identidade número: \_\_\_\_\_, CPF número: \_\_\_\_\_ assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “As representações didáticas da América Portuguesa: narrativas docentes e usos do livro didático (título provisório)” permitindo, também que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem menção dos nomes dos pesquisados.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2017.

---

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, por favor entrar em contato:

**e-mail:** [jessica.gabriellerj@gmail.com](mailto:jessica.gabriellerj@gmail.com) / **Telefone:** (21) 96607-9300 / 3338-5229

**ANEXO C – CURRÍCULO DO 1 ANO DO ENSINO MÉDIO (SEEDUC)  
UTILIZADO PELOS PROFESSORES: ALINE, CATARINA, LETÍCIA, LUÍS, RICARDO, SÔNIA E THIAGO**

	TEMA	HABILIDADES/ COMPETÊNCIAS	PROCEDIMENTO DIDÁTICO (ATIVIDADE)	RECURSO DIDÁTICO	Nº DE AULAS (TEMPO ESTIMADO)	FORMA DE AVALIAÇÃO	VALOR DA AVALIAÇÃO
1º Bimestre	<p>-INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS</p> <p>-CIVILIZAÇÃO GRECO-ROMANA</p> <p>-HISTÓRIA MEDIEVAL</p>	<p>- Compreender que a transmissão do conhecimento não é neutra e que todos somos agentes da História.</p> <p>- Compreender os conceitos políticos de cidadania, democracia e república;</p> <p>- Analisar a contribuição do pensamento Greco-romano na construção da Ocidentalidade.</p> <p>- Discutir a noção de Idade Média;</p> <p>- Compreender os conceitos de servidão, trabalho livre e nobreza;</p> <p>-- Comparar o papel do Cristianismo e do Islamismo na construção da Ocidentalidade.</p>	<p>*LINK COM GEOGRAFIA EM MAPAS CARTOGRÁFICOS</p> <p>TEXTOS EXTRAS</p>	MAPA	40	PROVA TESTE/SIMULADOS TRABALHOS	4,0 3,0 3,0
2º Bimestre	<p>- RENASCIMENTO</p> <p>- REFORMA PROTESTANTE E CONTRARREFORMA</p> <p>- ESTADO MODERNO</p>	<p>- Analisar os agentes de crise da Igreja Católica;</p> <p>- Comparar as principais correntes do cristianismo protestante e suas implicações socioeconômicas e políticas;</p> <p>- Desenvolver comportamentos de tolerância religiosa.</p> <p>- Discutir os conceitos de Estado Moderno e Absolutismo;</p> <p>- Comparar as práticas mercantilistas.</p>	<p>FILME: LUTERO</p> <p>IMAGENS DO RENASCIMENTO</p>	INTERNET	42	PROVA TESTE/SIMULADOS TRABALHOS	4,0 3,0 3,0

3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EXPANSÃO MARÍTIMA</li> <li>- ÁFRICA</li> <li>- AMÉRICA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o processo de Expansão Marítima;</li> <li>- Analisar as mudanças geopolíticas.</li> <li>- Compreender a diversidade política e cultural da África;</li> <li>- Comparar o conceito de escravidão no mundo antigo e no mundo moderno;</li> <li>- Discutir os conceitos de diáspora e tráfico de escravos;</li> <li>- Compreender o multiculturalismo brasileiro.</li> </ul>	<p>FILME 1492: EM BUSCA DO PARAÍSO</p> <p>TEXTOS SOBRE ÁFRICA</p>	<p>DVD</p> <p>INTERNET</p>	40	<p>PROVA</p> <p>TESTE/SIMULADOS</p> <p>TRABAHOS</p>	<p>4,0</p> <p>3,0</p> <p>3,0</p>
4º BIMESTRE	-AMÉRICA COLONIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar a colonização inglesa, espanhola e portuguesa;</li> <li>- Caracterizar as relações de trabalho na América;</li> <li>- Identificar a diversidade social na América Portuguesa;</li> <li>- Analisar as diferentes atividades econômicas na América Portuguesa.</li> </ul>	<p>PESQUISA SOBRE OS ÍNDIOS</p> <p>ARQUITETURA COLONIAL E PATRIMÔNIO</p>	INTERNET	40	<p>PROVA</p> <p>TESTE/SIMULADOS</p> <p>TRABAHOS</p>	<p>4,0</p> <p>3,0</p> <p>3,0</p>

**ANEXO D – CURRÍCULO UTILIZADO PELOS PROFESSORES: LEONARDO,  
LÚCIA E RENATA**

**- ENSINO MÉDIO -**

**- 1º ANO -**

<b>CONCEITOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• História</li> <li>• Memória</li> <li>• Documento</li> <li>• Historiografia</li> <li>• Transição de feudalismo para o capitalismo</li> <li>• Estado Moderno</li> <li>• Antigo Regime</li> <li>• Civilização Ocidental</li> <li>• Modernidade</li> <li>• Humanismo</li> <li>• Renascimento</li> <li>• Racionalismo</li> <li>• Reforma</li> <li>• Secularização</li> <li>• Reforma Católica</li> <li>• Mercantilismo</li> <li>• Expansão Marítima</li> <li>• Etnocentrismo</li> <li>• Transculturação</li> <li>• Diáspora Africana</li> <li>• Culturas negras e indígenas</li> <li>• Servidão Indígena</li> <li>• Escravidão</li> <li>• Trabalho livre</li> <li>• Antigo Regime nos Trópicos</li> <li>• Antigo Sistema Colonial</li> <li>• Plantation</li> <li>• Aristocracia</li> <li>• Patriarcalismo</li> </ul>	<p><b>1. O Saber Histórico: teoria, historiografia e memória a partir de diferentes perspectiva</b></p> <p><b>2. A Crise do Feudalismo e a Formação dos Estados Modernos.</b></p> <p><b>1. O Renascimento.</b></p> <p><b>4. A Cisão da Cristandade Ocidental.</b></p> <p><b>5. A Expansão Marítima Europeia e o Mercantilismo.</b></p> <p><b>6. As Populações Ameríndias e a Conquista da América.</b></p> <p><b>7. A África Negra: dinâmicas socioeconômicas atlânticas.</b></p> <p><b>8. A Colonização da América Portuguesa.</b></p>