



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Faculdade de Formação de Professores  
Programa de Pós-Graduação em História Social

Ramon Infante Rocha

**Os professores de História e seus saberes: uma análise de como  
os saberes docentes são mobilizados na escola básica para o  
ensino da disciplina História**

São Gonçalo

2017

**Ramon Infante Rocha**

**Os professores de História e seus saberes: uma análise de como os saberes docentes são mobilizados na escola básica para o ensino da disciplina História**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Sonia Maria de Almeida Ingatiuk Wanderley

São Gonçalo

2017

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte:

---

---

Assinatura

Data

**Ramon Infante Rocha**

**Os professores de História e seus saberes: uma análise de como os saberes docentes são mobilizados na escola básica para o ensino da disciplina História**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História

Aprovado em

Banca Examinadora:

---

Profª Dra, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley (Orientadora)

CAp/ UERJ

---

Profª Dra. Helena Maria Marques Araújo

CAp/UERJ

---

Profª Dra Cláudia Regina Amaral Affonso

Colégio Pedro II

São Gonçalo

2017

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha família, meus pais Ledir (In Memoriam) e Verônica, aos meus irmãos e minha esposa Thaís que nunca mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui e torceram pelo sucesso dessa pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

A Sonia Wanderley, que sempre confiou em mim, me incentivou nos momentos de maior dificuldade e por todas as preciosas orientações que representaram não só o desenvolvimento deste trabalho, mas meu amadurecimento intelectual.

A todos os professores e funcionários do PPGHS – UERJ que sempre acolheram seus alunos e com serenidade apontaram os melhores caminhos para trilharmos. Em especial a professora Helenice Rocha pelo incentivo e torcida.

Aos meus pais, Ledir (in memoriam) e Verônica que nunca mediram esforços e sempre se superaram para que eu pudesse alcançar os meus sonhos.

A minha esposa amada Thaís, que me faz ser melhor a cada dia e que soube compreender minhas ausências e angústias no decorrer do meu mestrado.

Aos meus amigos, pelo carinho de sempre. Vocês são pessoas especiais.

Aos professores entrevistados, que em todos os momentos foram prestativos, atenciosos e carinhosos comigo.

Aos meus alunos e ex-alunos, se não fosse vocês não haveria um professor angustiado para buscar ser melhor.

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

## RESUMO

ROCHA, Ramon Infante. *Os professores de História e seus saberes: uma análise de como os saberes docentes são mobilizados na escola básica para o ensino da disciplina História*. 2017. XX f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Analisar as relações de quatro professores de História de escola básica com os seus saberes foi o objeto de estudo deste trabalho. Buscamos, através de entrevistas conhecer sobre os saberes mobilizados pelos professores de História escolar na construção do conhecimento histórico com seus alunos.

Dialogando com autores nacionais e internacionais que entendem haver uma cultura escolar e que compreendem os professores enquanto profissionais dotados de um conjunto de saberes e conhecimentos específicos, percebemos como os quatro professores entrevistados se relacionam com seus saberes e como eles os mobilizam no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, verificamos que os professores conjugam saberes acadêmicos, saberes curriculares e saberes da experiência e assim formam seu arcabouço pessoal que vai dar forma ao ensino da História na escola básica. Cada professor com sua subjetividade e objetividade constrói a partir de saberes acadêmicos e da prática de relevância social a história ensinada.

Concluimos que essa pesquisa permitiu verificar que os professores produzem conhecimento a partir do domínio dos seus saberes e os mobilizam todo o tempo quando estão ensinando. Esses saberes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados socialmente. Os saberes conferem ao docente uma relativa autonomia quando interage com outros atores sociais e outras práticas que integram a cultura escolar e, de forma mais ampla, a sociedade na qual estes atores estão inseridos.



**Palavras-chave:** Saberes docentes. Conhecimento histórico escolar. Ensino de História.

## **ABSTRACT**

**ROCHA, Ramon Infante.** *History teachers and their knowledge: an analysis of how the teacher's knowledge is mobilized in the basic school for the subject History.* 2017. XX f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Analyzing the relationships of four history teachers of basic school with their knowledge was the object of this work. We seek, through interviews, to know about the knowledge mobilized by teachers of educational history in the construction of historical knowledge with their students.

Dialoging with national and international authors who understand the school culture and who understand teachers as professionals with a set of specific knowledge, we perceive how the four teachers interviewed relate to their knowledge and how they mobilize them in the daily life of the classroom.

In this sense, we verify that teachers combine academic knowledge, curricular knowledge and experience knowledge and thus form their personal framework that will shape the teaching of History in basic school. Each teacher, with his subjectivity and objectivity, builds your practice from academic knowledge and practice of social relevance the history taught.

We conclude that this research allowed us to verify that teachers produce knowledge from the domain of their knowledge and mobilize them all the time when they are teaching. These knowledges are temporal, plural, heterogeneous, personalized and socially situated. The knowledge gives the teacher a relative autonomy when interacting with other social actors and other practices that integrate the school culture and, more broadly, the society in which these actors are inserted.

**Keywords:** Teacher's knowledge. School history knowledge. History teaching

## SUMÁRIO

1 Saberes escolares e saberes históricos escolares: definindo percursos teóricos..	17
1.1 Saberes escolares: construindo a base do estudo.....	18
1.2 Contribuições de outras áreas para o estudo dos saberes escolares.....	22
1.2.1 Currículo: críticas às teorias tradicionais de currículo e sua relevância para o estudo do campo dos saberes escolares.....	23
1.2.2 Didática: reforçando a epistemologia social escolar.....	26
1.3 O saber histórico escolar.....	30
1.3.1 O pensamento histórico de acordo com a Didática da História. ....	34
2 Os saberes docentes e saberes dos professores de história escolar: especificando o ensino de história. ....	38
2.1 Os saberes docentes.....	38
2.1.1. Os saberes profissionais.....	43
2.2 Os saberes pelos professores.....	45
2.3 A especificidade dos saberes para o ensino da História escolar.....	50
3 A voz dos professores de História escolar: a reflexão dos docentes entrevistados sobre a sua prática.....	58
3.1 Da metodologia às entrevistas.....	58
3.2 As análises das entrevistas dos professores selecionados.....	65
3.2.1. Os saberes docentes relativos a disciplina histórica.....	65
3.2.2. Os sentidos produzidos para a história escolar.....	74
3.2.3 A didatização dos conhecimentos históricos pela fala dos professores e a produção de sentido para a disciplina escolar História.....	84
3.3 Das conclusões acerca da pesquisa.....	93
Bibliografia.....	96
Anexo I – Roteiro da entrevista.....	102
Anexo II – Transcrição das entrevistas dos professores.....	104
Transcrição da Entrevista da professora 1.....	104
Transcrição da Entrevista da professora 2.....	138
Transcrição da Entrevista da professora 3.....	154
Transcrição da Entrevista do professor 4.....	177
Anexo III – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos.....	200



## Introdução

Todos os anos, professores de História da escola básica ouvem seus alunos fazerem uma pergunta que precisamos estar em constante reflexão. “Para que estudar História se é tudo coisa do passado?” Essa questão coloca em xeque a relevância dos estudos históricos para as crianças e adolescentes estudantes brasileiros. E essa pergunta expressa a falta de sentido que esses jovens veem no que está sendo ensinado. Nós, professores, nos esforçamos para respondermos de forma a tentar convencer esses alunos, explicando sobre as mudanças e permanências que as sociedades ao longo do tempo e do espaço passam, mas não fica clara o significado deste estudo.

Mas ao mesmo tempo, também ouvimos alunos dizerem que amam a História, que parece uma aventura dos seres humanos, enquanto para outros a História é enfadonha e tediosa.

Estamos inseridos em um mundo no qual temos veículos de mídia instantâneas, que acentuam a presentificação do tempo, fazendo com que o passado se torne velho, antiquado, obsoleto e o presente tome conta de todas as atenções. Os professores de História escolar precisam lidar com esse dilema cotidianamente em sala de aula, o estudo de um passado em tempos de presentismo.

Dessa forma, acreditamos que o ensino de História precisa cada vez mais mostrar sua importância social e que os professores precisam assumir seu papel de protagonista nessa relação para fazer com que a História faça sentido para seus alunos e auxiliem a estes a superarem visões de senso comum que naturalizam o social e que sejam imediatistas. Para que isso aconteça é preciso que tornar o estudo da História significativo para esses estudantes, mas como fazer? O que os professores precisam para tornar o estudo da História significativo?

Neste trabalho não conseguiremos dar conta de responder de forma definitiva estas questões, e nem era esse o nosso objetivo, porque entendemos que a escola faz parte da comunidade na qual está inserida e isso altera significativamente as relações entre os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem,

sendo impossível obtermos uma resposta generalizante para essas perguntas. Mas indicaremos alguns caminhos para que professores possam fazer com que o estudo da História auxilie seus alunos a construírem o aprendizado histórico.

Pelo exposto acima acreditamos que para que os alunos compreendam o sentido de aprender a disciplina histórica não podemos nos ater no que os professores podem fazer, mas sim no que os professores sabem e como eles mobilizam esses saberes para mediar a relação do conhecimento histórico escolar com seus alunos.

Posto então, como afirma Monteiro (2007) que o professor é um profissional dotado de razão, que tem a necessidade tomar decisões na urgência da sala de aula, sendo ele um ator que pensa e julga, analisaremos o professor de História escolar juntamente com os seus saberes para compreendermos como estes constroem com seus alunos o aprendizado histórico significativo.

Nesse contexto, Tardif (2013) esclarece que os saberes docentes são provenientes dos saberes acadêmicos, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes da experiência.

Essa mudança paradigmática do fazer do professor para o saber do professor é datada da década de 60 do século XX, quando as sociedades se entendem globalizadas e multiculturais, e com isso a escola e os professores precisam repensar a sua prática de sala de aula. E é neste contexto que pesquisadores apontam para o que entendem como cultura escolar:

“ [...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001, p. 10)

Concordamos com Chervel (1990) que percebe a escola como um espaço de interações pessoais e sociais que, portanto, concebe uma cultura que influencia e é influenciada pela sociedade. Sendo assim, a escola possui um conhecimento específico, e no que tange a História escolar, esse conhecimento que segundo Develay (Apud Monteiro 2007) de se constrói na relação entre os saberes

acadêmicos, que foram didatizados, e a prática social de referência, formando assim uma História a ser ensinada na escola básica.

Explicitamos que, por conteúdos didatizados, compreendemos, tal como Chevarillard, que seja a transformação de saberes acadêmicos para saberes ensináveis, mas, indo além, entendemos que essa transformação por si própria não garante que haja um saber histórico a ser ensinado. O saber a ensinar só se constitui quando há a relação com as práticas sociais de referência, essas práticas expressam os valores escolhidos pelos agentes da transposição. Assim, a partir do diálogo, ou mediação, como nomeia Lopes (1999), é que há um saber ensinável.

Outro fator importante faz-se necessário destacar, é preciso estar atento ao que o ensino da disciplina escolar História se propõe enquanto função, e para tal utilizamos o que Rüsen (2010) reflete. O autor acredita que o processo de conhecimento da ciência histórica está ligado à aplicação prática e “isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente.” (RÜSEN, 2010, p. 87).

Dessa forma, temos o ensino da História um caráter de orientação para a vida prática dos sujeitos históricos, com isso faz-se necessário utilizar as experiências do passado, para que o presente seja reinterpretado e para que se construa a expectativa de uma agir intencionalmente no futuro.

Todo esse arcabouço aqui apresentado pode ajudar aos professores de História a pensar e refletir na sua prática de ensino na escola básica para poder alcançar um aprendizado que seja orientador da ação intencional dos sujeitos no mundo.

Assim, metodologicamente propusemos a quatro professores de História da escola básica fazermos uma reflexão sobre a sua prática e seus saberes. Montamos um roteiro de entrevista semiestruturada, que como explica Triviños (1987) tem como característica responder a questionamentos básicos que se relacionam com os objetivos da pesquisa, mas que ainda estão abertos para novas perguntas que surgiriam no decorrer da entrevista.

Como já explicitamos, nosso objetivo era compreender como os docentes de história escolar mobilizam os seus saberes para a construção do conhecimento histórico escolar, e este se desdobrou em outros objetivos a serem verificados, como:

- Relacionar e diferenciar os saberes produzidos pela história ensinada daqueles desenvolvidos tanto pela história acadêmica, quanto pelos currículos oficiais.
- Apostar na centralidade do papel do professor na produção de sentido para os saberes ensinados na história escolar.
- Ao mesmo tempo, reconhecer as narrativas docentes como produtos complexos capazes de constituir sentido para os saberes ensinados relacionando expectativas, valores, embates e saberes diversos, portanto, a autonomia do professor é sempre relativa.
- Identificar estratégias de didatização da história utilizadas pelo docente considerando a complexidade e a dimensão axiológica desse processo.
- Identificar se e de que forma(s) a lógica interna da inteligibilidade do conhecimento histórico é considerada no processo de didatização realizado pelo docente de história escolar.

Temos convicção da relevância social do nosso trabalho para os professores de história no sentido que vivemos um momento histórico no qual o conservadorismo ganha espaço na sociedade e existem projetos – Escola Sem Partido e Novo Ensino Médio – que procuram encabrestar os professores que buscam pluralizar os conhecimentos de mundo e de sociedade de jovens e que relativizam a importância da História na escola, propondo que a História deixe de ser disciplina obrigatória no currículo escolar.

Assim, é necessário reafirmar a História enquanto disciplina de relevância social e também trazer os professores ao centro do processo de ensino-aprendizagem, e cremos que nossa dissertação procura cumprir também essa função.

Uma outra importância dessa dissertação é podermos elaborar uma pesquisa que possa auxiliar professores a conhecerem um pouco mais sobre a sua profissão

e que possam a cada dia se tornar mais capacitados para lecionar e refletir sobre a sua prática cotidiana dentro da sala de aula.

Partindo para a arquitetura do texto, o dividimos em três partes.

No primeiro capítulo intitulado saberes escolares e saberes históricos escolares: definindo percursos teóricos procuramos assentar as primeiras bases teóricas desta dissertação, que se situa na mudança de paradigmas da racionalidade técnica para a dos saberes escolares. Falamos neste capítulo também sobre a contribuição de outros saberes para a formação dos estudos sobre saberes escolares, especificando a Didática e o Currículo e suas contribuições. E na última parte do primeiro capítulo exploramos um pouco sobre os saberes históricos escolares, diferenciando-o dos saberes históricos acadêmicos, mostrando que aquele possui especificidade própria.

Já o segundo capítulo, chamamos de Os saberes docentes e saberes dos professores de história escolar: especificando o ensino de História. Neste, subdividimos em outras três partes, que falam especialmente sobre os saberes docentes, deixando claro como que os autores de referência compreendem os saberes e sua natureza. Depois no trecho seguinte comentamos sobre os saberes profissionais do professor e como ela ajuda a forjar a identidade profissional e, na última parte do capítulo trazemos esses saberes para a disciplina escolar História e assim, relacionamos autores com algumas políticas públicas da educação para compreender alguns saberes destinados ao aprendizado histórico.

E, no terceiro e último capítulo deste trabalho, damos voz aos professores entrevistados para que pudessem refletir a prática do ensino de História. Este capítulo foi subdividido em três partes, sendo a primeira delas para detalhar toda a metodologia do trabalho, as escolhas e suas razões. Na segunda parte os professores entrevistados mostram todo o seu conhecimento e analisamos suas falas a fim de alcançarmos os objetivos já descritos nesta introdução, e por fim temos a terceira parte do capítulo que são as conclusões da pesquisa.



## **1 Saberes escolares e saberes históricos escolares: definindo percursos teóricos**

Ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez na vida, o professor se depara com inúmeras situações para o qual não se sente preparado para enfrentar, e é principalmente com a vivência desses momentos que vai constituindo sua identidade como professor. Algumas das questões mais recorrentes para esses professores recém-chegados à sala de aula perpassa o campo do como ensinar os conteúdos, como trabalhar aquilo que ele aprendeu na faculdade com seus alunos, como problematizar a história e ainda assim fazer com que os alunos compreendam, dentre outras inúmeras questões.

Contudo, é preciso que, em algum ponto da vida profissional deste professor, o docente encontre as formas de responder essas perguntas, e a experiência é considerada, neste meio profissional, como o caminho mais relevante na busca dessas respostas.

Com essa dissertação não pretendemos dar as respostas para todas essas e outras perguntas acerca da prática docente, mas refletir sobre a prática do professor de forma teórica, dialogando com autores de referência nacional e internacional para compreender a especificidade da História ensinada na escola com intuito de reforçar que é preciso que seja pensado por todos os atores envolvidos no ensino da disciplina escolar História uma epistemologia específica, que apesar de vinculada à ciência de referência trata-se de uma outra configuração.

Dividimos este capítulo em três partes que mostram o caminho que percorremos para reconhecer na fala dos professores como eles compreendem seus saberes, quais são esses saberes e como eles os mobilizam para proporcionar o

ensino da História escolar. A primeira parte trata sobre os saberes escolares, de forma mais ampla, perpassando um pouco do seu histórico de constituição como objeto de investigação acadêmica. A segunda parte deste capítulo traz a ideia de como o desenvolvimento dos campos do Currículo e da Didática auxiliam na formação desses saberes escolares. E já na terceira parte do texto abordaremos mais especificamente o saber histórico escolar apontando a centralidade da narrativa docente para a inteligibilidade do conhecimento histórico escolar.

A importância deste capítulo para a dissertação dá-se pela preocupação em pensar a produção de conhecimento a partir do ensino de história escolar e a autonomia relativa do docente escolar de história que, por meio de saberes produzidos na e por sua prática, ganha autonomia e autoridade para pensar o quê, como e qual a importância de ensinar história no ensino básico.

### **1.1 Saberes escolares: construindo a base do estudo**

Como nesta dissertação estamos procurando compreender de que forma o professor mobiliza seus saberes para ensinar História para alunos da escola básica é preciso que, em primeiro lugar, nos detenhamos em fazer um estudo sobre qual é o lugar teórico em que se situam esses saberes.

Partimos, então, do momento em que alguns autores compreendem a escola como um lugar de produção de conhecimento e não de reprodução do conhecimento produzido em outra esfera, a academia e seu ambiente de pesquisa. Essa forma de pensamento emerge quando o ensino pautado no modelo da racionalidade técnica é criticado.

Não é o momento de aprofundarmos as críticas ao modelo da racionalidade técnica. Agora nos interessa compreender que o papel do professor tecnicista simplesmente escolher a melhor técnica para ensinar aos seus alunos aquele conhecimento produzido em outros espaços que não a escola. Dessa forma o professor seria mero transmissor do conhecimento. Essa forma de pensar negaria a subjetividade do professor e também os saberes que docentes e alunos produzem no processo de ensino-aprendizagem.

Na concepção da racionalidade técnica o professor é um técnico, pautado de conhecimentos científicos, e teria um arsenal de métodos para ensinar, sendo assim a questão do fracasso escolar recaia no aluno e em sua família. Uma vez que o ofício do professor era envolto em diversos conhecimentos acadêmicos, o problema da aprendizagem seria dos alunos.

O paradigma da racionalidade técnica começa a dar sinais de esgotamento ao longo das décadas de sessenta e setenta uma vez que as sociedades estavam se tornando globais e multiculturais. E a busca para essas soluções levaram os pesquisadores a conduzir seus interesses de investigação para os saberes: da escola e dos professores.

Tendo esse breve histórico acima a pesquisa então caminhou para pensar que na escola se produz conhecimento, a que foi atribuído nomes diferentes, tais como: “conhecimento escolar” (LOPES, 1997, 1999), “saberes escolares” (FORQUIN, 1992; PERRENOUD, 1993, 1998; DEVELAY 1991, 1995), “disciplina escolar” (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995) ou “cultura escolar” (FORQUIN, 1993). Essas diversas nomenclaturas são utilizadas por inúmeros autores, e por muitas vezes, essas expressões acabam sendo similares, apesar das convicções de cada um dos pensadores e campos teóricos e políticos que estes seguem. O enfoque deste texto não será salientar suas diferenças, mas buscar o que todas elas têm em comum que é a produção de um saber específico no ambiente escolar, legítimo e válido no meio científico e social. Sendo assim, é nosso objetivo, discutir acerca da natureza, objetivo, função e funcionamento desse saber específico e, também, destacar o papel do professor neste processo.

Para pensar os saberes escolares utilizamos as contribuições do pesquisador francês André Chervel que, ao propor o estudo sobre as disciplinas escolares, afirma que a escola tem um saber próprio, o saber escolar, que para o autor é um produto do “caráter eminentemente criativo da escola” (CHERVEL, 1990, p. 184). Concordamos com Chervel que percebe a escola como um espaço de interações pessoais e sociais que, portanto, concebe uma cultura que influencia e é influenciada pela sociedade.

Uma definição possível para essa cultura escolar encontra-se em Julia (2001, p. 10):

“[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).”

Chervel (1990) compreende que existe uma diferença entre o conhecimento que é produzido como ciência acadêmica e aquele que é fruto do ensino disciplinar escolar. Afirma o autor que foi a existência das disciplinas que traçou o limite entre a escola básica e o ensino superior, definindo que é necessário existir um conhecimento específico escolar.

Nesse sentido, o autor busca responder sobre a natureza particular das disciplinas de ensino, e afirma que é necessário refutar a ideia da vulgarização ou simplificação do conhecimento escolar frente ao conhecimento de referência, defendendo o caráter autônomo das disciplinas, entendendo que vários dos saberes existentes na escola e presentes no processo de ensino e aprendizagem foram criados pela interação social desses agentes. Concluindo que as características do espaço escolar e da cultura produzidas neste local impedem a concepção de uma mera reprodução de um conhecimento originado em outra esfera.

O pesquisador francês ainda aponta que a sua constituição e o seu funcionamento impõem dilemas aos pesquisadores:

“O primeiro é o de sua gênese. Como a escola, sendo a partir daí desqualificada toda outra instância, começa a agir para produzi-las? O segundo refere-se à sua função. Se a escola se limitasse a ‘vulgarizar’ as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e evidência de seus objetivos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão questionar sobre suas finalidades: elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em quê determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem? Terceiro e último problema, o de seu funcionamento. Aqui ainda, a questão não teria sentido se a escola propagasse a vulgarização para reproduzir a ciência, o saber, as práticas dos adultos: a máquina funcionaria tal e qual, e imprimiria nos jovens espíritos uma imagem idêntica, ou mais aproximada, do objetivo cultural visado. (CHERVEL, op. cit., p. 183-184)

Chervel nos permite pensar que a escola exige dos professores não só o conhecimento dos saberes relacionados à ciência de referência à disciplina escolar

que o docente leciona, mas também que para o ensino escolar é preciso produzir um novo saber a partir das influências de outras ciências e saberes.

Perrenoud (2001, p.17) corrobora essa forma de pensar o ensino escolar quando suscita o seguinte questionamento: “para ensinar, deve-se dominar outros saberes além daqueles que serão ensinados”, ou seja, é suficiente, no caso do professor de História, por exemplo, só saber conteúdo da ciência História? Em sua resposta o autor diz que existem pessoas que respondem que sim, mas estes desconsideram ou desconhecem a importância dos saberes provenientes das ciências da educação.

Tendo a ideia de ser necessário que o professor conheça os saberes aprendidos das Ciências da Educação, olhamos para o trabalho de Monteiro (2007) que opera com o termo *conhecimento escolar*, advindo de autores ingleses filiados a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE). A NSE na década de 1970, realizou críticas às teorias tradicionais do currículo, formando uma nova teoria que se convencionou chamar teorias críticas do currículo<sup>1</sup>. Em decorrência desses estudos o termo *conhecimento escolar* passou a significar um “ [...] conhecimento com configuração cognitiva própria, recontextualizado a partir das necessidades e injunções da ação educativa e que busca investigar o processo de sua constituição do ponto de vista epistemológico e em perspectiva sócio histórica ou histórica” (MONTEIRO, 2007, p. 23).

A partir de então o estudo sobre a teoria crítica dos currículos impulsionou novas reflexões acerca desse conhecimento escolar ou cultura escolar, da Didática, que procura também dar conta das mediações feitas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem e, também, da atividade docente, quando se investiga quais são esses saberes que envolvem e mobilizam os professores no exercício de sua profissão.

Ainda neste exercício de buscar as diferentes terminologias acerca da produção de um conhecimento específico do ambiente escolar e a relação entre este e a sua ciência referência, destacamos o trabalho desenvolvido por GABRIEL (2017, p. 8) que em uma análise social e epistemológica, compreende “ [...] os saberes

---

<sup>1</sup> Aprofundaremos sobre currículo no próximo tópico deste capítulo.

escolares como resultante de processos complexos de seleção cultural e de reelaborações didáticas estreitamente articuladas com as trajetórias de construção das diferentes áreas disciplinares. ”.

Tendo, portanto, a ideia de que existe uma fabricação social e epistemológica dos saberes escolares, Gabriel (2006) cunha o termo “epistemologia social escolar”, para posicionar: 1) o *lócus* privilegiado da discussão: a escola; 2) para refletir sobre o grau de comprometimento dos conteúdos escolares com questões políticas, ideológicas e culturais e, 3) reivindicar a natureza distinta dos saberes de referência, o acadêmico.

Sendo assim, a autora concorda com Forquin (1992), no entendimento de que esta fabricação dos saberes escolares tem uma dupla dimensão configuradora – a seletividade cultural e a autonomia epistemológica.

Articulando, pois, essas conclusões, apesar dos diferentes termos utilizados, percebemos que os saberes escolares possuem características próprias e são forjados levando em consideração certos aspectos; como o de uma seleção cultural e de ser realizado social e historicamente, e a mediação ou transposição feita dos diferentes saberes envolvidos nestes processos, respectivamente relacionáveis aos campos do Currículo e da Didática.

Essa aproximação de autores do campo do Currículo e do campo da Didática, segundo Monteiro & Penna (2011), possibilitam problematizar os saberes ensinados a partir de uma abordagem que parte de sua produção e da mobilização pelos docentes na busca de compreender os processos de sua constituição.

## **1.2 Contribuições de outras áreas para o estudo dos saberes escolares**

Neste tópico pretendemos abordar os principais aspectos das construções históricas dos campos científicos, do Currículo e da Didática, a fim de compreender a importância destes para a elaboração da categoria saberes escolares. Não nos interessa aqui desfiar todo o histórico desses campos científicos, desde sua origem até os dias atuais, e sim compreender como que o desenvolvimento destas áreas do

conhecimento auxilia a emergência dos estudos acerca da produção dos saberes escolares.

### **1.2.1 Currículo: críticas às teorias tradicionais de currículo e sua relevância para o estudo do campo dos saberes escolares**

Os saberes escolares vêm sendo pesquisado por estudiosos do campo de estudo acadêmico Currículo, que, como define Forquin (1996, p. 188 Apud MONTEIRO, 2007, p. 22) é “tudo aquilo que se poderia chamar de dimensão cognitiva ou cultural de ensino, o fato de que a escola transmite aquilo que chamamos de conteúdo, saberes, competências, símbolos, valores”.

Como explanamos anteriormente, as pesquisas acerca dos saberes docentes iniciaram a partir da crítica às teorias curriculares tradicionais, baseadas na transmissão de conteúdos produzidos por outros profissionais, científico, reproducionista e neutro. As teorias tradicionais do currículo, uma vez que aceitam o *status quo* dominante, buscavam se concentrar nas técnicas de ensino, as melhores formas de se transmitir um conteúdo, organizando a escola tal qual uma indústria, para que se obtivesse os melhores resultados e de forma mais rápida e assertiva, de forma objetiva, excluindo o subjetivismo das experiências e percepções das crianças e dos jovens.

Segundo TADEU (2010, p. 23) “O modelo estava claramente voltado para economia. Sua palavra chave era ‘eficiência’. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica.”

Tadeu aponta que nessa perspectiva o currículo é meramente uma atividade burocrática, uma mecânica, restringia-se à atividade técnica de como fazer o currículo, e essa perspectiva, apesar de algumas novas contribuições, vigoram até meados da década de 80.

Os anos de 1960 são caracterizados com os diversos movimentos que contestavam a ordem vigente: feminismo, revolução sexual, movimentos estudantis em diferentes países, dentre outros. Simultaneamente surgiram teorizações, ensaios e livros que faziam críticas ao modelo de educação tradicional. As críticas às teorias

do currículo tradicional giram em torno do entendimento de que o currículo não era neutro e o conhecimento também não era imutável. Percebeu-se, assim, que os grupos dominantes jogavam para valorizar suas tradições culturais e, por fim, excluir o que fosse diferente de seus grupos, o das classes subalternas, trazendo ao estudo do Currículo a noção de poder, que o currículo era baseado nas relações de poder.

Autores como Bourdieu e Passeron fazem críticas aos modelos tradicionais de currículo baseados no conceito de “reprodução”, que está centrado no processo de reprodução cultural dominante. Assim os autores cunham o termo, “capital cultural”, uma vez que a cultura dominante ganha relevância e faz com que as pessoas que detenham essas culturas possuam vantagens materiais e simbólicas, e na análise desses autores são esses valores e hábitos que constituem uma cultura, e os valores e hábitos de outras classes não constituem uma cultura.

Tadeu (op. cit., p. 34) analisa que o domínio simbólico, que é “o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura.”

Há dois processos a serem analisados acerca do pensamento desses sociólogos, o primeiro é a imposição e o outro a ocultação, Bourdieu e Passeron chamam de dupla violência do processo de dominação cultural. E, em sua construção de um paralelo com a escola, estes autores, segundo Tadeu, entendem que a escola não incute a cultura dominante e sim exclui a cultura dominada. A diferença consiste em que as crianças da classe dominante já possuem de forma natural o contato com esta cultura, seus signos e significados; é um código natural, enquanto a cultura dominada permanece indecifrável. Traduzindo, seria algo como as crianças advindas de classes sociais dominantes seriam mais bem-sucedidas na escola, enquanto crianças provenientes das classes dominadas tenderiam ao fracasso, uma vez que já possuem capital cultural baixo ou nulo, e não conseguem potencializá-lo. Assim estaria completo o ciclo da reprodução social.

Suas proposições pedagógicas foram no sentido de que as crianças das classes dominadas pudessem ter na escola aquelas condições que as crianças das classes dominantes em suas famílias.



Como afirma Moreira e Silva (apud Lopes, 1999, p. 64), “a educação e o currículo não atuam como correias de transmissão de uma cultura produzida em outro local, mas são partes ativas e integrantes de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos”.

Assentadas as contribuições ao campo do currículo de Bourdieu e de Passeron, que pensam o currículo de forma a desnaturalizar seus conteúdos, inserindo-o em uma cultura e mostrando a exclusão das culturas dominadas, passemos para outras correntes que estudam o currículo e criticam as teorias tradicionais e levam a uma nova compreensão deste campo.

Levaremos, então, nossa reflexão para uma outra corrente crítica ao currículo tradicional que é o da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE). A NSE se inicia na Inglaterra em 1971, com a publicação do livro *Knowledge and control*, contendo ensaios de diversos autores. Estes tinham como crítica principal que não se questionava acerca do processo e que os antigos sociólogos estariam concentrando seus esforços de análise apenas em variáveis de entrada (classe social, renda e situação familiar e de saída (resultados de testes e fracasso escolar). Além de não questionarem a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção e manutenção das desigualdades.

O que importava, segundo Tadeu (op. cit., p. 65), “era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo. Nos termos da NSE, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento”.

A principal tarefa deste modelo era desnaturalizar o currículo e apresentá-lo como tendo um caráter histórico, social, contingente e arbitrário. Importa, para NSE, não descobrir o verdadeiro conhecimento, em oposição ao falso, mas sim o que conta como conhecimento.

“A NSE, no breve programa traçado por Young na introdução ao livro *Knowledge and control*, deveria começar por ver o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo.” (TADEU, op. cit., p. 67).

Neste mesmo bojo de mudanças no campo do currículo, pensando o currículo como instrumento que perpassa por questões culturais e de poder, novos temas

foram sendo inseridos e pesquisados nesta área: o multiculturalismo, as múltiplas identidades, questões étnicas raciais, o feminismo, gênero e sexualidade, dentre outros.

Ao fim e ao cabo, as questões em relação a currículo evidenciam a questão de saber, identidade e poder, os pesquisadores críticos com uma visão e os pós-críticos com a sua interpretação, percebem o currículo como uma construção social que auxilia na formação, como já tratamos na primeira parte deste capítulo, do que inúmeros autores denominam conhecimento escolar / saberes escolares.

A breve discussão sobre este campo do conhecimento auxilia-nos a pensar como que os conteúdos ensinados na escola entram nesse jogo de poder, de identidade e cultura. Essa seleção cultural faz com que haja saberes afirmados, negados e excluídos, e como a escola promove essa interação de culturas? Esses saberes são partilhados, confrontados, negados a partir das relações pessoais no ambiente escolar?

### **1.2.2 Didática: reforçando a epistemologia social escolar**

Outro campo de investigação que contribuiu para a formação dessa categoria, *saberes escolares*, é o da Didática. Os estudos sobre currículo impulsionaram os estudos a respeito da Didática que apregoam sobre a renovação desse campo, saindo de uma perspectiva relacionada à racionalidade técnica, dominante até meados do século XX, para uma tentativa de contemplar as mediações relativas ao processo de ensino-aprendizagem, e hoje buscam instrumentos de análise que compreendam os processos de ensino em suas especificidades. Candau (1996) identifica três grandes temas nos quais as pesquisas nessa área se aprofundavam: o multiculturalismo, o cotidiano escolar, e os saberes docentes/saberes escolares.

Iniciaremos este tópico com uma definição do que é o campo de estudos Didática e partiremos para discutir os autores que contribuem para pensar o acerca da produção desses saberes escolares.

Para Libâneo (2002, p. 5),

“A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.”

Destacamos ainda que na concepção de Libâneo, Didática movimenta-se por três pontos: 1) sendo a didática um ramo da ciência pedagógica, sua razão se volta para pensar a formação do aluno em função de finalidades educativas. 2) o seu objetivo é estudar o processo de ensino-aprendizagem, e sua relação entre o ato de ensinar e o ato de aprender. 3) a Didática aborda o ensino como atividade que media promovendo o encontro formativo entre o aluno e a matéria a ser ensinada, vinculando à teoria do ensino e a teoria do conhecimento.

Essa concepção de Didática reforça ainda mais a ideia de que os saberes escolares possuem uma epistemologia própria, ou como nomeia Gabriel (2017), epistemologia social escolar, haja vista que para atingir o seu objetivo a Didática precisa pensar sobre as finalidades educativas.

Entendendo que a Didática estuda o processo de ensino para garantir o aprendizado significativo, é função da Didática também compreender como se dá a mediação do conhecimento científico e o conhecimento escolar, para isso exploraremos, nesse momento, como alguns autores que falam da transformação de conteúdo, mediação didática ou transposição didática. Para isso utilizaremos leituras feitas por Monteiro, Gabriel, Lopes e Chevallard, e indiretamente as contribuições de Develay, com a ideia de que existe um processo de transformação do conhecimento a ser ensinado ou de um saber a ensinar.

Para tal, retomo uma explicação de Forquin (1992 apud Monteiro 2007) no qual apresenta-se a diferença entre a exposição teórica e a exposição didática. Afirma a autora que a exposição teórica se baseia no estado do conhecimento, enquanto a exposição didática tem de levar em conta o estado de quem conhece, de quem aprende e de quem ensina, não se tratando apenas de saber compreender, mas de fazer aprender, de fazer incorporar ao *habitus*.

Levando o exposto em consideração, é entendido que a função da educação escolar é tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para que esses saberes sejam assimilados é necessária uma reorganização, reestruturação ou transposição didática.

O conceito de transposição didática foi enunciado pela primeira vez por Verret em sua tese *Les Temps des Études*, 1975, na França.

“Posteriormente Chevallard e Johsua formularam a questão da transposição didática no âmbito do ensino de Matemática. Estes autores examinam as transformações sofridas pela noção matemática de distância entre o momento de sua elaboração por Fréchet, em 1906, e o momento de sua introdução nos programas de geometria franceses, em 1971.” (LOPES, 1999, p. 206).

Segundo Monteiro (2007, p. 84), Chevallard

“[...] define o conceito de transposição didática como aquele que remete à passagem do saber acadêmico para o saber ensinado e, portanto, à distância eventual, obrigatória que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo que se converte em sua primeira ferramenta.”

Chevallard e Joshua, de acordo com Gabriel (2017), entendem que a transposição didática se dá em dois momentos distintos, o primeiro é chamado de noosfera, que seria uma transposição externa, e o segundo na sala de aula, transposição interna.

A noosfera é designada para as mudanças, ou transposições que acontecem no intervalo entre a pesquisa e o ensino, este não seria feito pelos próprios professores, e sim por outros agentes do sistema de ensino.

Para Lopes (1999, p. 207)

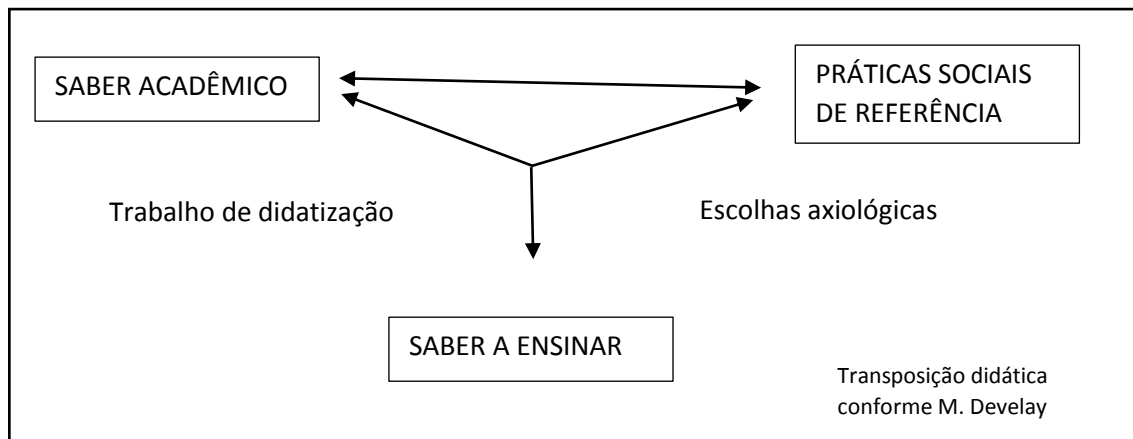
“ [...] a noosfera se compõe de toda uma gama de elementos, que vão desde o professor que se contenta em assistir às reuniões da Secretaria, daquele que frequenta um centro de ciências, passando pelo militante ativo de uma associação de classe, chegando até o pesquisador conhecido, o administrador e os membros de sociedades científicas”.

Com a transposição há uma diferença entre o que Chevallard chama de saber acadêmico do saber ensinado; dessa forma o saber sofreria transformações que o tornariam aptos para serem ensinados.

Monteiro (2007) ainda destaca que o contraste entre o saber científico e o saber ensinado pode apontar caminhos interessantes para uma análise da sociedade, identificando suas transformações e suas características. E é nos saberes acadêmicos que o saber ensinado buscam legitimidade, uma vez que é sistematizado teórico-metodologicamente.

Diversas são as críticas sofridas por Chevallard e sua teoria, uma delas é a redução do papel de outros saberes, e traz uma visão hierárquica em relação aos saberes, e também nem todas as disciplinas tem no saber acadêmico a sua única referência para a transposição.

A História é um exemplo disso, quando podemos utilizar um saber social, ou como Develay aponta (apud Monteiro, 2007) o conceito de prática social de referência, um termo cunhado originalmente por Martinand (1986). Develay tem seu trabalho analisado também por Gabriel (2017) e por Monteiro (2007) e ambas apontam algumas contribuições do trabalho dessa autora para a compreensão da transposição didática. As duas autoras mostram que Develay amplia o trabalho de Chevallard ao pensar que a transposição didática, para além da didatização, implica um trabalho de axiologização, que expressa os valores escolhidos pelos agentes da transposição, sendo este processo mais visível nas disciplinas de História e de Língua, mas presente em todas as disciplinas. E essas escolhas axiológicas estão diretamente ligadas às práticas sociais de referência e não ao saber acadêmico, como mostra o gráfico a seguir, reproduzido por Monteiro (2007, p. 90).



O interessante dessa estrutura pensada por Develay é que, em primeiro lugar, não só o saber acadêmico influencia na formação do saber a ensinar, as práticas sociais também são úteis para a construção deste saber. Em seguida, pode-se inferir que as práticas sociais também influenciam o próprio saber acadêmico. Chervel cita como exemplo a gramática, criação da escola francesa para ensinar ortografia, e só depois passou a ser um objeto do saber acadêmico.

Outra crítica ao conceito de Chevallard é a de que o termo transposição poderia estar associado a uma ideia de reprodução, transpor algo de um lugar para

o outro. E é justamente nesse ponto de crítica que Lopes propõe uma nomenclatura alternativa, a de mediação didática, que segundo a própria autora, teria um sentido dialético, “um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1999, p. 209).

Após a explanação de como os autores nomeiam e definem como esse trabalho de transposição didática ou mediação didática é feito nas disciplinas, de um modo geral, e no caso mais específico da História e de Língua, com maior força com as práticas sociais, podemos passar então para a análise do que entendemos como o saber histórico escolar ou conhecimento histórico escolar.

### **1.3 O saber histórico escolar**

Nesse momento em que já construímos uma base teórica sólida que nos embasará para pensar o local de fala e a construção dos saberes docentes, passaremos mais especificamente ao campo da História e o pensamento do saber a ensinar nesta disciplina escolar, analisando esse arcabouço teórico na particularidade do ensino da disciplina História na escola básica.

Apresentamos no início deste capítulo algumas expressões diferentes eleitas pelos mais variados autores para sinalar os saberes escolares, neste momento também encontramos na historiografia outra série de terminologias que tratam a questão dos conteúdos a ensinar na disciplina de história na escola. São elas: ‘conhecimento histórico escolar’ (Bittencourt, 2012), “saber histórico escolar” (Bittencourt, 1993; Monteiro, 2002; Gabriel, 2003, 2017), “tramas de didatização” (Gabriel, 2003), “história ensinada” (Gabriel, 2003) e “aprendizagem histórica” (Rüsen, 2011; Schmidt, 2009, 2012; Cerri, 2001, 2010).

Exploraremos as diferenças entre os conceitos em relações aos estudos, mas a principal questão que interessa à esta pesquisa é o ponto de toque entre elas, qual seja, a centralidade da narrativa, sendo esta a responsável por conferir inteligibilidade ao conhecimento da história ensinada na escola.

Para esses autores a narrativa ganha destaque como a forma de dar inteligibilidade ao conhecimento histórico, mas como afirma Hartog (1998), a noção

de narrativa aqui utilizada não tem nada a ver com aquela história narrativa criticada pelos pensadores da Escola dos Annales (*histoire événementielle*), mas, sim, segundo afirma Gabriel (2017, p. 31), como uma noção que aviva a

“ [...] potencialidade analítica tanto do conceito de intriga ou enredo que permite resgatar a especificidade do objeto da História, como do tempo histórico na sua função de mediação (tempo narrado), e na sua tarefa de totalização (visto como um ‘singular coletivo’), que serve de pano de fundo para esta mediação.”

A narrativa passou alguns anos sendo condenada pela ciência histórica, principalmente pela Escola dos Annales, por entenderem ser uma “história narrativa”, e como os autores pretendiam trazer a história um status científico buscaram outra forma de contá-la, problematizando-a: a história problema. Essa racionalização dos Annales fez com que a história narrativa fosse relegada, uma vez que contava os fatos e não construíam problemas.

Nesse sentido, Gabriel (2012) expõe que a narrativa, considerada como uma sequência de acontecimentos ordenadas linearmente e protagonizados por heróis, tornou-se obsoleta para a cientificidade da história. Cria-se uma dicotomia entre a explicação histórica, cuja linguagem era dada por modelos analíticos, estruturais e quantitativos e a compreensão, dada pela linguagem narrativa.

Segundo Gabriel (2012), alguns historiadores como Jacques Rancière, François Hartog e François Dosse se debruçaram para demonstrar que o termo ‘narrativa’ foi empregado por seus críticos “como uma metonímia pela qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao conhecimento histórico”. (GABRIEL, 2012, p. 191). Dessa forma, ainda segundo a autora, os críticos à narrativa não problematizaram esta noção de narrativa, mas condenaram a forma da história conceber o acontecimento, o tempo e o sujeito histórico.

Essa mudança no entendimento da noção de narrativa proporcionou uma mudança na perspectiva teórica do campo da história. Tal fato deve-se bastante às reflexões de Paul Ricoeur.

Ricoeur pensa a narrativa como uma estrutura temporal intrínseca ao conhecimento histórico ao afirmar que o tempo se torna tempo humano quando é articulado na forma narrativa e esta delinea os traços da experiência temporal.

Sustenta, então, que o discurso histórico se configura como inteligível a partir da configuração narrativa, sendo esta configuração capaz de absorver a tensão entre a construção de sentido e a busca da verdade, entre compreensão e explicação.

Para Gabriel (2012) Ricoeur relaciona a explicação histórica e a narrativa de ficção quando ambas fazem uso da imaginação, que segundo Ricoeur “[...] a intencionalidade histórica só se efetua incorporando à sua intenção os recursos de ficcionalização que dependem do imaginário coletivo (Ricoeur, 1997, p. 177).” (GABRIEL, 2012, p. 193-194)

Ainda sublinha a autora que Ricoeur diferencia a narrativa histórica da narrativa da ficção quando compreende que os conhecimentos históricos provem da pesquisa, mesmo tendo no ato da narrativa, elementos da explicação, incorpora-se a problematização e a crítica, distanciando-se das tramas da narrativa de ficção.

A autora entende que a produção do conhecimento histórico escolar tem como inteligibilidade o uso da narrativa, da linguagem, sendo essa explicação uma prática discursiva. E atribui entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar um confronto dado através do diálogo entre eles, compreendendo que o conhecimento escolar também formado por outros saberes que circulam no meio cultural de referência, como já tratamos anteriormente.

Tomando como referência que a narrativa histórica é o modo pelo qual se confere inteligibilidade ao conhecimento histórico e, como no nosso caso estudamos o conhecimento histórico escolar, relacionamos com a fala de Gabriel (2003) que percebe que o conhecimento escolar deve atender a duas condições. Primeira, deve ser visto pelos especialistas do campo de referência como tendo uma aproximação com o conhecimento de origem. E segunda, deve ser entendida pelas famílias dos alunos e por toda a sociedade como um conhecimento suficientemente longe do saber comum.

A autora ainda compreende que ter um descompasso entre essas duas condições descritas acima pode trazer para a disciplina um envelhecimento, que acontece de tempos em tempos, devido a questões biológicas ou morais. Biológicas no sentido de distanciar-se do saber de referência, geralmente quando se torna defasado em relação aos progressos realizados pela ciência de referência. Já o envelhecimento moral, como define a própria autora:



“ [...] traduziria a incompatibilidade dos saberes escolares em atender as demandas da sociedade em geral. Ao processo de envelhecimento dos saberes se acrescentaria o que se chama a crise de ensino de uma determinada disciplina, na qual os saberes não passam mais, os alunos não se interessam, apresentam dificuldades de aprendizagem, etc. Em resumo, deflagra-se uma verdadeira incompatibilidade entre o sistema didático/de ensino e a sociedade mais ampla. (GABRIEL, 2003, p. 4)

Selecionamos um exemplo para refletir de forma breve, uma vez que não é esse o foco da nossa pesquisa, sobre a produção do conhecimento escolar no caso da disciplina escolar História: a questão da diversidade no currículo e a repercussão social que se constrói entorno dessa problemática.

Para Gomes (2007, p. 30):

“A diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma porque os sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram.”

Hoje, para o professor de história é um desafio enorme discutir a diversidade a fim de desenvolver uma postura ética, que não permita aos alunos hierarquizar as diferenças e nem compreender que nenhum grupo humano pode ser considerado pior ou melhor que outro, sendo eles apenas diferentes.

Essa questão da diversidade no Ensino de História torna-se latente pelo fato de que grupos sociais que eram até então considerados diferentes ganham um destaque político, na luta pelo reconhecimento das suas particulares e identidades, e dessa forma cobrando um tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade estigmatizada socialmente para esses grupos.

Como ainda prossegue Gomes (op. cit., p 31)

“Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via conjugação de relações assimétricas de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual.”

A introdução do tema da diversidade nas escolas proporciona aos professores, principalmente de História, abordar questão como: desigualdade, discriminação,

etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Além de confrontar processos de colonização e dominação, em suma, implica lidar com as relações de poder constituídas e construídas socialmente.

O destaque para a abordagem desse tema nas escolas é dado à movimentos sociais e culturais em prol do respeito à diversidade, sendo eles: o movimento negro, feminista, indígena, LGBTTs, entre outros. Esses movimentos vêm ganhando notoriedade social e também na Universidade, portanto não poderia a escola e o ensino de História alijar-se de tratá-lo.

Dessa forma cremos que fica mais evidenciado a relação que constitui o saber de referência com o saber escolar. Entendemos que exista entre esses saberes uma relação, mas não acreditamos que exista uma hierarquização entre eles. Por isso, concordamos com Lopes (1999) quando ao analisar as contradições nas quais o conhecimento escolar se engendra, busca compreender melhor “as relações entre o conhecimento escolar e os diferentes saberes sociais em relação aos quais ele se constitui, notadamente, o conhecimento científico e o conhecimento comum. ” (LOPES, 1999, p. 158)

Também percebemos como claro a construção da narrativa histórica enquanto a forma de se reconhecer a inteligibilidade da história.

### **1.3.1 O pensamento histórico de acordo com a Didática da História.**

Por outros percursos passa uma outra linha teórica, a Didática da História.

Bergmann (1989/1990) define a Didática da História como sendo a disciplina científica que tem a preocupação com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico. Sendo guiada por interesses práticos que buscam o processo de ensino-aprendizagem e os processos formativos da História.

Cerri (2005) também procura definir que a Didática da História, para Rüsen, é uma disciplina do campo da Teoria da História cuja função seria estudar o aprendizado histórico dentro e fora da escola, voltada para o estudo da produção, divulgação, assimilação e usos sociais do conhecimento histórico. Ampliando a ideia

de que a Didática da História consistiria em ser uma teoria/prática de ensino de História. A Didática da História deve questionar sobre como as pessoas (inclusive, mas não exclusivamente, os alunos das escolas) aprendem história.

Torna-se a Didática da História mais um aliado para pensar sobre como os professores, a partir dos seus métodos e teorias específicas da História, conseguem ensinar aos alunos a desenvolver competências através do pensamento histórico.

A Didática da História é entendida como uma sub-disciplina da Ciência Histórica que busca compreender o aprendizado histórico em todos os espaços, sendo a sala de aula um desses. Privilegiado decerto, uma vez que os alunos, no Brasil, passam 9 anos do Ensino Fundamental e mais 3 anos do Ensino Médio estudando a disciplina História. Mas não convém aos historiadores que pactuam com a Didática da História esquecer de outros espaços possíveis para o aprendizado histórico.

Para Rüsen “[...] a didática da história se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência do aprendizado histórico à história.” (RÜSEN, 2011, p. 42)

Transpondo isso para a sala de aula, Rüsen (2011) aponta as principais características da competência histórica que definiriam a importância do ensino de história:

1. Capacidade / habilidade de experienciar historicamente o passado.
2. Capacidade / habilidade de interpretar historicamente o todo temporal, combinando a experiência do passado, compreensão do presente e expectativa para o futuro.
3. Capacidade / habilidade de orientar historicamente (encontrar uma trajetória através da mudança temporal)

Essa competência histórica almejada, pelos pesquisadores da Didática da História se traduziriam pela competência narrativa histórica e pela consciência histórica. Ambos são conceitos importantes a tratar neste projeto de forma a relacionar com nosso objetivo, que é o de analisar os saberes dos professores de História e como eles os mobilizam para o ensino da disciplina escolar.

Para os autores da Didática da História é fundamental desenvolver a competência narrativa ao se ensinar história, uma vez que é por meio dessa competência que se pode avaliar a habilidade ou capacidade de narrar desenvolvendo sentidos e significados através dos quais e com os quais se dá a orientação temporal na vida prática, objetivo do ensino de história escolar.

Rüsen (2001) define a competência narrativa como a capacidade / habilidade que a consciência histórica tem de fazer sentido ao passado, tendo como efeito a orientação temporal na vida prática cotidiana.

Ainda para Rüsen (2011), existem três peculiaridades para que uma narrativa possa ser considerada histórica:

1. Mobiliza a experiência do tempo a partir da memória.
2. Utiliza as três dimensões temporais como continuidade, organizando-as em uma unidade.
3. Estabelece vínculo de identidade entre o autor e o ouvinte

Contudo, nem toda narrativa é histórica. Tradicionalmente a diferença é posta pela diferenciação de oposição do fato e pela ficção, porém ela é enganosa na medida em que existem outras características que a diferenciam.

Também Marília Gago, representante da educação histórica, dá à narrativa o papel de produtora de sentido para o caráter orientador da história e de seu ensino:

“ [...] a narrativa é entendida como sendo o modo de expressão do passado humano experienciado diferentemente consoante os campos de referência e descrição, dando corpo a uma compreensão explicativa-descritiva a que subjaz a orientação temporal. [...] É entendida, a narrativa, como experiência de significação e modo de expressão de sentido, plural e múltipla em termos argumentativos, procurando no criticismo aberto e mútuo uma compreensão mais relevante, mais aceitável e mais coerente racionalmente, que forma e enforma uma identidade histórico. (GAGO, 2007, p. 50)

Explicado o conceito de competência narrativa para os autores da Didática da História, mostraremos como Rüsen define consciência histórica, sendo ela “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (Rüsen, 2001, p. 57)

Com isso o autor apresenta quais são os seis elementos relevantes da consciência histórica.

1. Experiência no tempo
2. Formas de significância histórica
3. Orientação da vida exterior
4. Orientação da vida interior
5. Relação com os valores morais
6. Relação com o raciocínio moral

A consciência histórica se manifesta concretamente a partir da construção da narrativa histórica produzida pelos sujeitos.

Sendo assim, conseguimos combinar autores como Gago e Rüsen, representantes da Didática da História e autores que entendem o conhecimento histórico escolar em um local de fronteira, como Gabriel, Monteiro e Penna um ponto em comum: entendem a narrativa como produto que confere inteligibilidade a história ensinada.

Os autores em destaque entendem que a narrativa histórica ou competência narrativa são produtos de um entendimento do conhecimento histórico escolar, produzido a partir de diversas experiências e saberes individuais e coletivos e saberes acadêmicos. Esses autores também compreendem que a narrativa histórica tem especificidades distintas do que chama narrativa da ficção, que está amparada na problematização da História.

Não esgotamos toda a bibliografia acerca desses temas, mas cremos que obtivemos um quadro teórico interessante que será analisado na pesquisa empírica que virá a seguir, no próximo capítulo.

## **2 Os saberes docentes e saberes dos professores de história escolar: especificando o ensino de história.**

Neste capítulo procuraremos mostrar a importância do campo de pesquisa dos saberes docentes na construção de um novo paradigma acerca do Ensino de História, tendo a crítica a racionalidade técnica como um impulso para o surgimento de uma nova forma de pensar o docente, a partir dos seus saberes, desenvolvida na década de 80 na América do Norte, mais especificamente nos Estados Unidos e no Canadá.

Com isso, baseamos nossos estudos nas reflexões realizadas por alguns autores nacionais e estrangeiros como Borges, Monteiro, Nóvoa, Perrenoud, Schön e Tardif.

### **2.1 Os saberes docentes**

Com o objetivo de aprofundar mais o estudo sobre os saberes docentes retomaremos algumas considerações feitas no primeiro capítulo deste trabalho, principalmente acerca da racionalidade técnica. Este modelo via o professor como um profissional que era dotado de técnicas, detentor de um arsenal ou receituário de como ensinar os alunos.

Segundo a reflexão de Monteiro (2007), o modelo da racionalidade técnica tinha por entendimento que o saber era hierarquizado, que se descolava de um conjunto de conhecimentos procedimentais originários de uma ciência básica ou de uma disciplina derivada de uma ciência aplicada ou engenharia para um conjunto de competências e atitudes que utilizam o conhecimento básico e são aplicados.

Esse modelo da racionalidade técnica hierarquiza os saberes, entendendo que o conhecimento científico é superior àqueles que são aplicáveis na prática, vistos como subordinados, inferiores, assistemáticos, necessitando da ciência para corrigir seus erros e vícios.

Conforme a autora mostra, o papel do professor, de acordo com a concepção da racionalidade técnica, era de adquirir o instrumental de saber e instrumentos de ação, provenientes de outros profissionais que tinham a ciência como verificador e balizador. E ação dos professores se resumia a analisar as situações e identificar os melhores recursos e conhecimentos a serem empregados nas especificidades cotidianas. Uma forma mecânica de entender o trabalho do professor, o que transmitia o conhecimento produzido por outros.

Neste modelo o professor era um mero reproduzidor de um conhecimento oriundo de uma outra esfera, e ele utilizava um arsenal ou um receituário para transmitir conhecimento para seus alunos. Dessa forma o professor não possuía nenhuma autonomia sobre sua aula, uma vez que já existia um modelo de aplicação. E esse modelo também refletia em sua formação e no currículo escolar, como bem analisa Monteiro.

“A formação de professores concentrava-se em capacitá-los, ou seja, dotá-los de recursos oriundos de um componente científico-cultural, para assegurar o conhecimento o conteúdo a ensinar, e de um componente psicopedagógico, para aprender a atuar eficazmente na sala de aula. Nas práticas assim orientadas, eram comumente utilizadas as expressões eficiência e eficácia para qualificar os desempenhos dos professores, e também de seus alunos, em face dos critérios de racionalidade previamente definidos.” (MONTEIRO, 2007, p. 20).

Compreendendo o professor como um simples transmissor desse conhecimento já preestabelecido, o modelo da racionalidade técnica ainda falava sobre o fracasso escolar, que levava o professor a responsabilizar os alunos e suas famílias pelo fracasso escolar. Uma vez que os professores eram detentores de

técnicas e procedimentos científicos, os problemas de aprendizagem seriam problema dos alunos e as soluções deveriam ser encontradas com ajuda da psicologia, sendo esta a ciência cujo instrumental teórico era voltado na educação para compreensão dos alunos.

Essa breve apresentação relativa ao modelo da racionalidade técnica contribui, para que cheguemos ao entendimento das razões pelas quais o estudo dos saberes adquiriu uma importância central nos debates educacionais e os significados das mudanças paradigmáticas.

Concordamos com Monteiro quando ela aponta que:

“A concepção implícita no modelo da racionalidade técnica, de que o professor é apenas um canal de transmissão de saberes produzidos por outros, é muito simplista, negando a subjetividade e saberes dos professores e dos alunos como agentes no processo educativo, e parecendo desconhecer a crise de paradigmas no campo do conhecimento científico nas últimas décadas. A provisoriedade, o questionamento das verdades, o pluralismo metodológico, os critérios de validação do conhecimento científico revelam que, no mínimo, é preciso perguntar que conhecimentos estamos ensinando ou queremos ensinar.” (MONTEIRO, 2007, p. 20-21)

Mas, ao final da década de sessenta, esse modelo da racionalidade técnica começa a se revelar incapaz de lidar com uma realidade global que passava por uma crise social e cultural, que levou a transformações econômicas e sociais vinculadas a um processo de urbanização acelerada. E, nesse contexto, houve a necessidade de se repensar um instrumental teórico que propusesse soluções para os problemas educacionais.

Assim, a partir dos anos setenta, muda-se o foco das pesquisas educacionais, deixou de se pensar “*o que fazem os docentes*”, para se pensar “*o que sabem os docentes*”. Essas pesquisas colocam o professor como um “profissional dotado de razão, que toma decisões, faz julgamentos, no complexo contexto da sala de aula, um ator que pensa, julga.” (MONTEIRO, 2007, p. 175)

Já nos anos oitenta, um novo programa de pesquisa, *knowledge base*, teve como objetivo identificar um repertório de conhecimentos que foram utilizados para pensar o processo de formação docente. Nesse momento busca-se melhorar a formação do professor e favorecer sua profissionalização para melhorar a educação. É também nesse contexto que há o deslocamento do enfoque da eficiência e



eficácia na ação do professor para a investigação dos saberes dos professores, saberes esses próprios e especializados.

Shulman (1987) faz uma avaliação do programa *knowledge base* e percebe que a ideia inicial do movimento que consistia em habilidades, conhecimentos das disciplinas e habilidades pedagógicas gerais trivializava o ensino, ignorando sua complexidade. Partindo dessa análise Schulman desenvolve um outro programa em que a centralidade dele reside na mobilização dos saberes ensinados. O complemento deste programa de Schulman se dá para esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre estes conteúdos e o ensino oferecido pelos docentes.

Juntamente com sua equipe, Schulman (1986a, apud Borges, 2001), identifica três tipos de conhecimentos que possuem os docentes: o conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

Monteiro (2007) nos ajuda a entender esse posicionamento de Schulman

- **Conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*)** se refere à quantidade e organização dos conhecimentos adquiridos pelo professor. Para conhecer bem um conteúdo é necessário ir além de conceitos e fatos, é necessário saber a estrutura da matéria utilizando categorias estrutura substantiva e estrutura sintática<sup>2</sup>. Compreender a matéria a ser ensinada para poder criar forma de ensinar para os estudantes. Assim feito, os alunos conseguirão compreender o que é fundamental e o que é periférico.
- **Conhecimento dos conteúdos pedagogizados (*pedagogical knowledge matter*)** um segundo tipo de conhecimento que está para além do conhecimento da matéria a ser ensinada. É o modo de representar e formular o assunto para que se torne entendível para os alunos.

---

<sup>2</sup> A autora explica que “a estrutura substantiva é aquela na qual os conceitos básicos e princípios da disciplina estão organizados para incorporar os fatos. A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de modos pelos quais verdade ou falsibilidade, validade ou invalidade são estabelecidas. A sintaxe é um conjunto de regras para determinar o que é legítimo num domínio disciplinar e o que quebra as regras.” (MONTEIRO, 2007, p. 190)

- **Conhecimento curricular (*curricular knowledge*)** “conhecimento relativo ao currículo, ou conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um nível dado, a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a estes programas.” (MONTEIRO, 2007, p. 191 *apud* Schulman 1986a; 9-10)

De acordo com Schulman (1987, p. 15-19 *apud* Monteiro, 2007 p. 193-194) “os professores desenvolvem um processo de racionalização pedagógica que inclui diferentes momentos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.”

A compreensão se dá quando o professor se aproxima do objeto e se apropria dele, e a partir desse momento o professor transforma esse conhecimento buscando relações com as habilidades e conhecimentos prévios de seus alunos.

Segundo a autora, a ideia de Schulman de um ciclo que começa na compreensão e termina em uma nova compreensão “reconhece o saber a ser ensinado não como um dado objetivado, pronto e acabado.” (MONTEIRO, 2007, p. 194).

Os estudos realizados por Schulman:

“ [...] vão consolidar a corrente do *knowledge base/ base de connaissances*, numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seus trabalhos, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa etc.” (BORGES, 2001, p. 66)

Um outro autor importante que estuda os saberes docentes é Perrenoud (2001) que diz que a profissão do professor também significa as vezes agir com urgência, decidir na incerteza, ao se referir a situações de imprevistos que o professor passa em sala de aula. E, segundo o autor, nesse caso é preciso mobilizar um saber o que fazer (*savoir-que-faire*), e decidir nesse contexto, reelaborando o objetivo e ação a ser tomada.

Nesse momento Perrenoud também contradiz o modelo da racionalidade técnica, corroborando com o nosso pensamento gira no sentido de entender a complexidade dos instrumentos de análise que nos levam a compreender a

especificidade do trabalho docente. Entendemos, portanto, que os saberes docentes formam uma síntese criativa, e que para síntese acontecer os saberes adquiridos na formação profissional se misturam com os saberes a ensinar e são recontextualizados na dimensão educativa, através da mediação didática, como já explanamos ao longo do primeiro capítulo dessa dissertação. Esse processo de ação envolve o antes, o durante e o depois desta ação educativa.

Desse modo, ao compreendermos o contexto histórico e educacional no qual o estudo dos saberes se localiza, entendendo, portanto, a crítica ao modelo da racionalidade técnica e que um novo modelo surge, saberes escolares, que busca compreender de forma mais complexa a relação do como ensinar, procurando suas bases no contexto social dos envolvidos. Cabe destacarmos como são apresentados esses saberes docentes, uma vez que o propósito dessa investigação é compreender como os professores mobilizam esses saberes docentes para ensinar História na escola básica.

### **2.1.1. Os saberes profissionais**

Como exposto a pouco, um dos novos paradigmas acerca do campo de pesquisa do ensino é o dos saberes docentes. Que, como aponta Monteiro (2007) é justificado para contribuir na formação e no fortalecimento da atividade profissional do professor. Dessa forma foi criada a categoria de 'saber docente' que procura dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da profissão.

Partindo dessa perspectiva retomaremos os estudos de Tardif (2013) para compreender melhor sobre os saberes docentes. Em uma parte do seu trabalho, Tardif procura identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Tardif se questiona acerca dos saberes docentes procurando uma resposta para desvelar quais são os saberes (ou como outros autores chamam: conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que são utilizados efetivamente o trabalho diário do professor para que ele consiga atingir os objetivos necessários.

O autor define o saber docente como um saber plural, sendo estes saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Explica que os saberes profissionais são aqueles que são transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). Que institucionalmente são articulados com a prática docente através da formação inicial ou continuada dos professores. Enquanto os saberes experienciais decorrem da prática cotidiana na sala de aula.

Mas não só a ciência da educação que tem como objeto os saberes docentes. Existem uma série de saberes que Tardif intitula saberes pedagógicos. Estes saberes são apresentados como doutrinas ou concepções que resultam de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de representação e de orientação da atividade educativa. Um exemplo que o próprio Tardif apresenta é o da doutrina pedagógica centrada na ideologia da 'escola nova', que incorporadas à formação profissional dos professores, fornecem tanto um escopo ideológico e também algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas aos professores.

Outro saber que, segundo Tardif, está presente na prática docente é o saber disciplinar. Tal qual corresponde aos diversos campos de conhecimento que são aprendidos nas universidades, sob a forma de disciplinas. São eles, por exemplo, matemática, história, literatura, entre outros. Sendo estes transmitidos nos cursos e departamentos universitários que não estão ligados a faculdades de educação ou aos cursos de formação de professores.

O autor explora ainda outro saber que compõe o universo de saberes dos professores, que é o curricular. Este saber é adquirido ao longo da carreira profissional e corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para cultura erudita. Se inserem na escola por meio de programas escolares e devem ser aprendidos pelos professores.

Para finalizar essa categorização, outro saber é evidenciado, o saber experiencial. Este, como descreve Tardif:

“ [...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2013, p. 38-39).

Com o esclarecimento de seus saberes, entendemos que o professor ideal é alguém que deve além de conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, deve possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Fica claro, com estas explicações que o professor, ao longo de sua vida, e não só após sua saída da formação inicial e ingresso no mercado de trabalho, já possui um conjunto de saberes, teóricos e práticos, advindos de sua formação profissional e de sua experiência de vida, como aluno, vendo seus professores. E é neste sentido também que conduz o objetivo deste trabalho, procurando é entender a construção e mobilização dos saberes dos professores para o ensino de história da escola básica.

Mas, antes, se faz necessário avaliar as relações dos professores com o seu próprio saber.

## **2.2 Os saberes pelos professores**

Compreendendo as definições acerca dos saberes docentes e sua tipologia, cabe discutir um pouco sobre como os professores se veem diante dessa problemática dos saberes. Nesse sentido caminharemos neste trecho para compreender o que pesquisadores como Tardif, Nóvoa, Schön abordam a relação entre os professores e os seus saberes, e no próximo capítulo analisaremos que essas pesquisas se relacionam com as falas dos docentes entrevistados.

E que em sua pesquisa Tardif (2013) conclui que o saber experiencial é para os professores o saber o qual eles dão mais valor em sua carreira, constituindo no seu caráter identitário.

Tardif, ao questionar os professores acerca de seus saberes, obtém como resposta, a partir de seus próprios discursos, os saberes que denominam de práticos ou experienciais. Como já exploramos acima, os saberes práticos os experienciais são aqueles que se originam na vida prática, no cotidiano, na carreira do professor e que são por ela validados.

O autor informa que para os professores os saberes experienciais são o que constituem os fundamentos de sua competência.

“É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão.” (TARDIF, 2013, p. 48).

Portanto, cabe melhor explorar essa relação entre os saberes experienciais e os professores.

Os saberes experienciais são saberes práticos, que não se encontram em livros, em doutrinas ou em correntes educacionais; não estão sistematizados. Estes saberes encontram-se enraizados e se desenvolvem a partir de um contexto de diversas interações que são condicionantes para a atuação do professor.

Entendemos que esses condicionantes aos quais nos referimos acima estão associados a situações concretas, vividas pelos docentes no seu cotidiano de ensino, e não é possível construir uma definição acabada e, também, exigem improvisação e habilidade pessoal, além da capacidade de enfrentar situações variáveis.

Com a vivência dessas situações o professor começa a construir um modelo de atuação de determinadas situações, ou seja, um *habitus*<sup>3</sup>. Esses *habitus* podem se transformar em estilo de ensino e até mesmo em traços da personalidade

---

<sup>3</sup> Para compreender melhor o conceito ‘habitus’ utilizado por Tardif, ver BOURDIEU. O Poder Simbólico. No terceiro capítulo desse livro Bourdieu propõe uma gênese dos conceitos e procura compreender o conceito de ‘habitus’. Que em uma citação “o habitus, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido, e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o habitus, a hexis, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em ação: tratava-se de chamar atenção para o “primado da razão prática” (...)” (BOURDIEU, 1989, p. 61)

profissional, que se manifestam a partir do saber-fazer e do saber-ser pessoal e profissional, validados pelo trabalho cotidiano.

Para a construção de seu trabalho, Tardif (2013, p. 50) esclarece que os saberes experienciais possuem três objetos:

- As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática.
- As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se
- A instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Todo esse esforço empreendido é para concluir, que os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e individualizados, mas ao mesmo tempo coletivos. Tem origens diferentes, sendo eles teóricos e práticos, são provenientes dos mais diversos campos do conhecimento, ciência a educação e das disciplinas acadêmicas, e também são experienciais, tornando-se individuais.

Dessa forma, cada professor constrói seu próprio arcabouço de saberes, que por mais que sejam coletivos, é marca característica da personalidade de cada um dos indivíduos, e cada professor vai exercê-los e utilizá-los a partir da sua própria trajetória de vida.

Essa trajetória de vida que auxilia na formação de um processo identitário, como identifica Novoa:

“Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente. Ora, quando se sabe que o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade (Dominicé, 1990), compreendemos a importância de conceber um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores. Paradoxalmente, a profissionalização do ensino fez-se à custa deste *saber experiencial*, podendo até adaptar-se a expressão de Anthony Giddens (1991) e denunciar a ‘confiscação da experiência’. Por isso, é fundamental fazer com que saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual. (Courtois e Pineau, 1991). O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino.” (NÓVOA, 1995, p. 17)

Nóvoa (1995) ainda aponta que a identidade não é um dado adquirido, não uma propriedade, não é um produto. Para o autor a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Dessa forma, ao falar sobre processo identitário, relaciona-se a maneira com que cada um se sente e se diz professor.

Pensando ainda nos professores frente aos seus saberes, Schön (1997) apresenta o professor como um ser reflexivo, ao buscar compreender o que chama reflexão-na-ação. Para Schön, os professores devem reconhecer em seus alunos o “conhecimento tácito”, que é aquele espontâneo, intuitivo, experimental, do cotidiano. Para se familiarizar com esse tipo de saber, o professor deve aprender a ouvir, prestar atenção, individualizar o aluno em meio a multidão e descobrir as razões a que levam as crianças a dizer certas coisas.

Schön diz que esse tipo de professor se esforça para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento e com isso ajuda o aluno a articular o seu conhecimento tácito com os saberes escolar.

Corroborando com esses autores percebemos que a questão dos saberes docentes está ligada diretamente a profissionalização do ensino tendo em vista que diferentes pesquisadores se debruçam para compreender a natureza dos conhecimentos profissionais do magistério.

Neste sentido destacaremos o tema da subjetividade dos professores que, tal qual o postulado apresentado por Tardif, percebe:

“[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.” (TARDIF, 2013, p. 228)

Ao pensarmos sobre esse postulado de Tardif, é possível perceber que ao compreender o professor como sujeito do conhecimento, um profissional com competências, saberes específicos e produtor do conhecimento estamos, também, trazendo para o professor a importância do papel que este exerce, como estamos reafirmando em todo esse trabalho.



Esse postulado também procura tirar do professor um viés tecnicista, aquele que reproduz o conhecimento produzido por outras instâncias e também afasta a concepção de o professor ser um agente social, que tem sua profissão determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos. O que essas duas visões têm em comum, a tecnicista e a sociologista, é que ambas despem os professores de seus saberes e, por fim, sujeitam os professores aos saberes de peritos acadêmicos ou especialistas em ciências sociais, ou seja, não passando o professor um boneco de ventríloquo.

Para além das visões acima descritas, levamos em conta para compreender a natureza do ensino, o tema da subjetividade do professor. E desta forma corroboramos Tardif quando o autor fala que o professor:

“ [...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.” (TARFID, 2013, p. 230)

Segundo Tardif, atualmente na Europa e na América do Norte, os trabalhos de pesquisadores que levam em consideração a subjetividade do professor seguem três orientações teóricas distintas: cognição, a vida dos professores ou sobre competências sociais.

A primeira orienta as pesquisas sobre cognição ou pensamento dos professores, estas pesquisas têm por inspiração psicológica e se encaixam na corrente das ciências cognitivas. Para essa orientação teórica “os saberes são representações mentais a partir das quais os práticos ordenam sua prática e executam suas ações” (TARDIF, 2013, p. 231). Assim fala-se sobre saberes procedimentais e instrumentais que parte o professor para elaboração de sua ação. Esta visão procura definir as características cognitivas do professor perito, do professor eficiente, conduzindo a uma visão racionalista do professor e reduz a subjetividade do professor a cognição, entendendo os saberes de forma instrumental.

Já a segunda visão teórica, visão dos professores, se baseiam em correntes teóricas como a fenomenologia existência, histórias de vida pessoal e profissional para dar “voz aos professores”. Esta visão engloba toda a história de vida dos

professores, sua afetividade, emoção crenças, assim sendo um pouco mais abrangente que a primeira orientação, a cognitiva. O professor tem seus saberes enraizados na sua história de vida e na experiência docente, e não só nas representações cognitivas, apresentando também outras dimensões, como a afetiva, normatiza e existenciais. Temos assim a valorização da experiência profissional ou do professor experiente.

A terceira orientação teórica se baseia no campo da sociologia dos atores e da sociologia da ação e percebe a subjetividade do professor não só como a cognição ou a vivência pessoal, “mas remete as categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana.” (TARDIF, 2013, p. 233). Os saberes e competências dos professores não são vistos como estritamente subjetivos, uma vez que são constituídas socialmente e compartilhados entre os demais.

Compreendemos que essas três orientações teóricas têm relevância e que muitas vezes não encontram-se tão estanques tal como apresentadas em texto. Mas nos permite o entendimento de a subjetividade do professor sendo construída em diversos aspectos: pessoal e social.

Considerando então, os professores como esses sujeitos que reflete a sua prática e com isso produz saberes diversos e plurais, e a partir de uma interação com sua própria história e com o ambiente social com o qual convive, buscamos no próximo trecho apresentar os professores selecionados para nossa pesquisa, aqui compreendendo um pouco sobre sua trajetória pessoal e profissional.

### **2.3 A especificidade dos saberes para o ensino da História escolar**

Vemos o professor enquanto um trabalhador intelectual, central no processo de ensino aprendizagem, portanto retomamos, do tópico anterior, nosso entendimento em relação a transformação da prática docente que:

“ [...] acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas

diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria. (BRASIL, 1998, p. 29)

Para pensarmos quais são os saberes específicos que os professores de história escolar têm que mobilizar é preciso também analisar quais são os objetivos atuais para o ensino da História na escola. Assim, podemos ter uma noção do que os docentes sabem e como mobilizam esses saberes para alcançar os objetivos específicos desta disciplina escolar.

Sendo assim buscamos no documento norteador acerca do ensino de História no Brasil, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, (1998, p. 43), desenvolvido pelo Ministério da Educação, quais são os objetivos gerais da história no Ensino Fundamental:

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;

- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

Vale, antes de continuarmos, uma reflexão feita por Cerri (1999) que a História enquanto disciplina escolar tem o ponto de partida após as revoluções inglesas e tinha o objetivo de construir a identidade nacional e buscar a transformação dos súditos em cidadãos.

E, também, percebemos que ao longo de toda a explicação contida no PCN de História acerca do Ensino de História no Brasil a busca pela construção de identidade ou identidades e a formação do cidadão estão embutidas no escopo de objetivos da disciplina histórica.

Cerri ainda completa que a História ensinada serve:

“[...] serve para os homens possam pensar historicamente, adicionando à sua reflexão os elementos que não estão presentes no imediato, mas sim no tempo longo, médio e curto. A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. [...] o ensino de história serve para estimular a participação dos indivíduos nas práticas da cidadania, convencer da importância do voto, da organização popular, dos partidos políticos.” (CERRI, 1999, p. 142)

Nesse sentido de que é papel da história escolar auxiliar os alunos em sua formação enquanto cidadão e que este perceba parte de um coletivo, constituindo identidades, o PCN corrobora:

“Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.” (BRASIL, 1998, p. 29)

O ensino da disciplina História na escola, atualmente passa por algumas facilidades e dificuldades próprias dos tempos em que vivemos, por exemplo, a grande quantidade de produtos voltados para a História, baseados na História como

filmes, músicas, desenhos, novelas, jogos, blog e internet, todas essas outras formas de aprender história, fora da sala de aula, faz com os alunos tenham um maior capital cultural, mas, ao mesmo tempo, possua informações e críticas que precisam ser repensadas. E esse também é papel do professor de História, analisar esse conhecimento/informações prévias trazidas pelos alunos e buscar, em seu saber acadêmico, relacionar com esses saberes advindos ou do senso comum ou de fontes de aprendizado histórico, baseados na História.

Essa pluralidade de falas, tira do professor a fala de autoridade e traz o professor para o papel de mediador desses conhecimentos. Porque quando não mediada as memórias e experiências dos estudantes podem se tornar equivocadas, estereotipadas e fragmentadas.

Por outro lado, Cerri identifica dificuldades para o ensino de História, que residem nos métodos através dos quais a História chega até aos alunos. A herança da metodologia tradicional, que o aluno é obrigado a estudar uma história estática, linear e cronológica, repleta de sucessões arbitrárias e com nomes e eventos, sem formação de sentido para a vida prática ou formação intelectual. Com essa vivência do ensino de História os alunos começam a crer que a História é fácil, uma vez que é só decorar, e secundária, porque não contribui para a compreensão do mundo.

O PCN mostra que com o advento de novas metodologias para trabalhar o Ensino de História, de modo que os alunos sejam sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico escolar, os verbos que são utilizados para compreender o ensino da história ampliam-se de identificar, descrever, caracterizar e ordenar, para contemplar e valorizar as atitudes intelectuais dos estudantes, usando verbos como comparar, analisar e relacionar.

Para que os objetivos do ensino da História na escola sejam cumpridos é necessário que o professor faça uma seleção dos conteúdos a ensinar, haja visto ser impossível ver todos os conteúdos de todas as sociedades, essa seleção de conteúdos feita em diversas esferas de ensino, desde a Universidade, pela Legislação vigente, pelos livros didáticos e pelos professores do Ensino Básico. A seleção de conteúdos da conta de explicar que visão de mundo e de sociedade esses agentes educacionais querem oferecer aos estudantes da escola básica e reflete também uma disputa de poder.

A seleção de conteúdos não se restringe somente aos estudos dos acontecimentos e dos conceitos históricos, precisa passar também pela construção de habilidades e conhecimentos de procedimentos que ensinem aos estudantes a como pesquisar.

Para o PCN (1998) é importante que os estudantes:

“ [...] aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões.” (BRASIL, 1998, p. 45)

Podemos ter como exemplo o caso da lei 10.639 que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira”. A lei busca trazer para o campo escolar o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Como mostra Campos (2004) a lei 10.639 exige a revisão história das interpretações da trajetória desse grupo de humanos, negros e afrodescendentes, até antes da lei visto quase que exclusivamente através da desigualdade e intolerância. E também uma mudança radical na abordagem tradicional didático-pedagógica em relação aos problemas do negro no Brasil. A lei objetiva o desmonte de uma visão imposta ao negro no Brasil com a condição de inferioridade.

Campos ainda complementa seu raciocínio:

“Com a publicação da Lei 10.639, as abordagens do fazer histórico e das culturas africanas visam ao desenvolvimento crítico das origens e experiências dos negros negando reducionismos pautados em juízo de valor, construções discursivas e outras estratégias do poder resultantes de codificações, produções imagéticas e verdades institucionalmente aceitas, perenizadas, inclusive, no âmbito escolar. Tais vicissitudes moldaram mentalidades, práticas e representações assumidas como naturais, como ideia que implica supor que ser negro no Brasil corresponde a ser escravo, sem se dar conta que a escravidão é um fenômeno anterior

ou que ser negro é sinônimo de inferioridade, naturalizando, assim, diferenças e ambiguidades, fator elementar da formação do mito da democracia racial no Brasil.” (CAMPOS, 2004, p. 42)

Assim, é possível refletir e compreender que as experiências dos negros e afro descendentes no Brasil são bem maiores do que simplesmente episódios trágicos, traumas ilegais e comportamentos desviantes, mas para que efetivamente seja alcançado esse objetivo é preciso ressignificar o papel do negro na sociedade brasileira e cabe ao ensino de História na escola também promover esse papel.

Percebemos que a proposta do ensino da disciplina história é que o professor problematize o mundo social o qual aqueles estudantes estão inseridos e sejam construídas relações entre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais de outros tempos e espaços específicos.

Uma outra questão importante ao tratarmos da especificidade dos saberes dos professores de História da escola básica são as construções de conceitos históricos, que já fazem parte do rol do ensino de História. Schmidt (1999) afirma que quando o professor tem por objetivo um ensino renovado de História, e diferencia a sua prática docente utilizando documentos e diferentes linguagens é preciso que ele tenha como um pressuposto de seu trabalho a aquisição, construção e utilização dos conceitos históricos pelos seus alunos, permitindo a utilização desses conceitos para a vida.

Cabe destacar que os estudantes já possuem conhecimentos prévios de alguns conceitos, como revolução, família, poder, entre outros. Mas muitas das vezes esses conceitos, construído pelos alunos a partir da mídia, da família e da sociedade não dão conta de explicar os fenômenos históricos, mas devem ser considerados como ponto de partida para o professor. E, mais uma vez frisamos, que o papel do professor não é transmitir os conceitos para os alunos e que estes os receba de forma passiva, mas é mediar a construção do conhecimento histórico escolar com as noções trazidas pelos alunos.

Prost (1996, p. 129 apud Monteiro, 2003, p. 24) compreende que “os conceitos históricos são construídos por meio de uma série de generalizações sucessivas, e definidos pela enumeração de um certo número de características pertinentes, que dispensam a generalidade empírica, mas não a necessidade lógica.”

Adverte ainda Schmidt sobre a aprendizagem dos conceitos no ensino de história:

“Se o trabalho com a construção de conceitos históricos deve fazer parte do processo ensino-aprendizagem de História, é preciso ter cuidado para não transformar este objetivo no uso abusivo de termos técnicos ou na imposição de definições abstratas e memorizações formais de palavras e do seu significado.” (SCHMIDT, 1999, p. 149)

Os conceitos auxiliam os estudantes a identificar e ordenar elementos da realidade social, e os ajudam também a construir a sua interpretação de mundo, portanto a importância dos conceitos para o ensino de história reside na identificação dos objetos e fenômenos da realidade social e a capacidade que tem de conferir sentido a essa realidade social, a partir da confrontação do que já é conhecido pelos alunos.

Diversos conceitos podem ser trabalhados no ensino da história escolar, é preciso levar em conta os objetivos que se pretende alcançar, os interesses dos alunos e a realidade na qual tanto alunos quanto professores estão imersos. Mas, destacamos um conceito fundamental para o ensino de história, o conceito de tempo.

O tempo é um conceito abstrato e os alunos ainda não construíram o tempo de maneira histórica, sendo assim, os discentes chegam a em uma aula de história tendo a noção de que o mundo sempre foi como ele é agora.

O PCN de História destaca como o conceito de tempo pode ser aprendida:

“O tempo pode ser apreendido pelas pessoas na convivência com a natureza e nas relações sociais. Ele é apreendido pela memória individual e também subjetivamente nas situações envolvendo emoções, como expectativas e ansiedades. É construído coletivamente pelas culturas e expresso em mitos, ritos, calendários e memórias preservadas por grupos e sociedades. Trata-se de uma construção objetiva quando está relacionado a padrões de medidas e mensurados seus intervalos e durações. É recriado nas narrativas orais, textuais e cinematográficas.” (BRASIL, 1998, p. 97)

Schmidt (1999, p. 151) afirma que “a ideia de mudança, as transformações e o processo histórico são construções mais abstratas e dependem da intervenção do ensino.”



É primordial para o ensino de história que os estudantes comecem a ser capazes de refletir acerca das especificidades do passado e do presente, e o papel do professor, nesse sentido, é garantir que seus alunos adquiram paulatinamente o sentido do tempo histórico: sucessão, permanência, duração, mudanças.

Aliada a aprendizagem do conceito de tempo, relaciona-se a noção de período histórico, propiciando aos estudantes construir marcos de referência, como por exemplo, datas, acontecimento, processo, medida de tempo.

De forma geral, o ensino de história é também baseado nos conceitos históricos, que se apresentam de forma mais universal, como os conceitos de monarquia, república, industrialização, espaço rural, colonizadores, entre outros. Mas há também conceitos mais específicos de um momento histórico ou espaço geográfico como: índios, imigração, bandeiras, tropeiros, entre outros.

Esses conceitos, salienta Schmidt (1999, p. 152), no dia a dia do ensino de história na escola básica apresentam algumas dificuldades, entre elas “diferentes conceitos apresentam diferentes gradações de dificuldade de aprendizagem, tanto pelo seu nível de abstração, como pelo seu afastamento do vivido ou do existente previamente no conhecimento do aluno.”

Neste trabalho não teríamos espaço para esmiuçar todos os saberes específicos dos professores de história, até porque, como explicamos anteriormente, os professores têm saberes particulares e esses seriam impossível de generalizações, como fizemos até aqui.

Desta forma passaremos para o último capítulo dessa dissertação, que apresenta os professores entrevistados e procura apresentar mais ainda os saberes dos docentes de história e como eles os mobilizam para ensinar história na escola básica.

### **3 A voz dos professores de História escolar: a reflexão dos docentes entrevistados sobre a sua prática**

Neste capítulo abordaremos o cerne dessa dissertação, a pesquisa com professores para buscar verificar sobre a reflexão de sua prática de sala de aula e como estes mobilizam seus saberes para a construção de conhecimentos históricos com seus alunos.

Dessa forma dividimos o capítulo em três partes, a primeira com o objetivo de relatar a construção da pesquisa, desde as escolhas metodológicas até o ato das entrevistas, passando pela escolha e seleção dos professores, a formulação do questionário para as entrevistas definitivas. Na segunda parte apresentaremos as análises que fizemos das entrevistas dos professores. E na última parte, as conclusões proporcionadas pela pesquisa.

#### **3.1 Da metodologia às entrevistas**

Como já ficou claro, estamos focando, nessa pesquisa, os saberes que os docentes de História escolar mobilizam para a construção do conhecimento em sala de aula com os seus alunos, para alcançar esse objetivo nos encontramos com procedimentos metodológicos diversos e foi necessário fazer uma seleção de qual seria mais capaz de atender às necessidades que a pesquisa apresentou aliado com o tempo que temos no mestrado para a elaboração de uma dissertação.

Desse objetivo, desdobramos para novos objetivos a serem verificados, são eles:

- Relacionar e diferenciar os saberes produzidos pela história ensinada daqueles desenvolvidos tanto pela história acadêmica, quanto pelos currículos oficiais.
- Apostar na centralidade do papel do professor na produção de sentido para os saberes ensinados na história escolar.
- Ao mesmo tempo, reconhecer as narrativas docentes como produtos complexos capazes de constituir sentido para os saberes ensinados

relacionando expectativas, valores, embates e saberes diversos, portanto, a autonomia do professor é sempre relativa.

- Identificar estratégias de didatização da história utilizadas pelo docente considerando a complexidade e a dimensão axiológica desse processo.
- Identificar se e de que forma(s) a lógica interna da inteligibilidade do conhecimento histórico é considerada no processo de didatização realizado pelo docente de história escolar.

Com esses objetivos em mente propusemos uma pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas com alguns professores de História do ensino básico. Dessa forma cabe-nos marcar determinadas posições metodológicas.

Percebemos a pesquisa qualitativa, tal qual Minayos, sendo aquela que responde a questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, “[...] ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operações de variáveis.” (MINAYOS, 2002, p. 21-22).

Portanto a abordagem qualitativa diferencia-se da abordagem quantitativa por sua natureza, enquanto a abordagem quantitativa trabalha com estatísticas, ficando na região do visível, a abordagem qualitativa busca se aprofundar no mundo dos significados das ações e relações humanas de forma não mensurável matematicamente.

Privilegiamos o uso de entrevistas para essa pesquisa porque, tal qual Ribeiro (2008), acreditamos que a entrevista é uma técnica relevante para que o pesquisador obtenha informações acerca do objeto escolhido, indo além das descrições das ações dos professores.

A observação de sala de aula seria também uma forma complementar a entrevista para obtenção dos resultados, mas precisou ser descartada pelo exíguo tempo que o mestrado tem para a realização de uma pesquisa com observação, que demandaria estar presente em diversos momentos do ano letivo, na sala de aula com os professores. E também é notável que a presença de um pesquisador, ou alguém estranho na sala de aula, inibe determinadas relações próprias daquele

ambiente cuja normalidade só acontecem quando os atores sociais envolvidos no processo, professores e alunos, já possuem um envolvimento.

Manzini (2004), destaca que a entrevista é entendida como um processo de interação social, verbal ou não verbal, entre o entrevistador e o entrevistado, diretamente, face a face. O entrevistador tem seus objetivos de pesquisa previamente definidos enquanto o entrevistado pode ter as respostas ou os caminhos que o entrevistador pretende estudar, e tem como mediador a linguagem, portanto recomenda o autor que as entrevistas não sejam feitas via telefone ou chat, e sim de forma presencial.

Dentro do espectro da pesquisa qualitativa optamos por realizar uma investigação baseada em entrevistas semiestruturadas, que tem como característica, segundo Triviños, “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O mesmo autor ainda afirma que a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade. Como destaca Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada requer que elaborem um roteiro com perguntas principais, e que sejam complementadas a medida da entrevista, já que o caráter das perguntas é mais aberto e livre e o entrevistador pode não conseguir alcançar o objetivo previamente pensado com a resposta do entrevistado, necessitando uma nova pergunta acerca do tema.

Buscamos, na nossa pesquisa,

“[...] privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Pensando, portanto a construção do roteiro de entrevista, que se encontra no Anexo I desta dissertação, propusemos um roteiro dividido em três partes, sendo elas: **1) A identificação do entrevistado** – nessa parte conheceríamos um pouco da vida pessoal desses professores: nome, idade, escola que leciona/lecionou. **2) Contexto**

**de produção da fala docente** – procurando identificar nas narrativas docentes quais os contextos de produção de suas falas. Identificar valores, ideias, conceitos valorizados pelo docente no seu fazer. As perguntas foram pensadas para investigar sobre sua formação, professores que marcaram sua formação, identificação com correntes filosóficas e/ou historiográficas, de que forma essa identificação influencia e se reflete na sua prática, valor de sua formação para sua prática e dificuldades encontradas por eles. **3) Sentidos para o ensino de história escolar** – como o professor constitui sentido para alguns conceitos de segunda ordem considerados fundamentais para a perspectiva teórica da pesquisa: classe social, cidadania, identidades (nacional, gênero, sexualidade), democracia; assim como sentido para o próprio ensino de história (Por que ensinar história?).

Ainda em relação ao roteiro de entrevistas algumas outras preocupações compartilhadas por Manzini (2003) foram pensadas na elaboração do nosso roteiro de entrevistas, como por exemplo: o cuidado com a linguagem, uma vez que a entrevista foi feita por um professor para outros professores toda a linguagem técnica pode ser entendida em sua totalidade, tomou-se cuidado para não utilizarmos no nosso roteiro alguns conceitos que pudessem não ser entendidos por professores que se afastaram da produção acadêmica recente sobre ensino de História. Outro cuidado explicitado por Manzini e que buscamos ter na elaboração do roteiro de entrevista foi em relação à forma das perguntas, para que elas tivessem uma redação clara, sem ambiguidades, e também em relação ao tamanho das perguntas, para que não fossem demasiadamente grandes e pudessem gerar alguma confusão no entrevistado. E o último cuidado que destaca o autor é com a sequência de perguntas: a sequência de perguntas se baseou em temas que estávamos investigando, definimos essa sequência como a mais lógica para a abordagem que pretendíamos. Sendo assim, acreditamos termos proposto um roteiro que ficasse claro e inteligível e com perguntas suficientes para que alcançássemos nossos objetivos sem que tivéssemos que recorrer a um outro tipo de pesquisa ou um corte temático na investigação atual.

O roteiro final de entrevistas ficou pronto depois de algumas tentativas frustradas de obtermos as respostas que buscávamos. Nesse meio do caminho alguns percalços foram enfrentados, como por exemplo, perguntas que não atingiam o objetivo, roteiro em tópicos que fez o entrevistador elaborar perguntas diferentes

para os entrevistados, gerando respostas diferentes. Outras perguntas levavam a uma margem interpretativa diversa e, por fim, ela também não cumpria com o objetivo da pesquisa.

Após marcar algumas posições em relação à metodologia da pesquisa, também precisamos comentar sobre a escolha e seleção dos professores para essa dissertação.

A primeira forma de selecionar os professores foi a experiência. Buscando ter as mais diversas experiências do espectro pensado, professores de História escolar, diferenciamos os professores pelo tempo de experiência de ensino formal; portanto selecionamos professores com pouco tempo de experiência, ou “novatos”, que teriam menos de cinco anos lecionando História. E para contrapor teríamos também professores experientes, que teriam mais de 15 anos ensinando História, dessa forma poderíamos compreender, tal qual Tardif (2013), que os professores, em relação aos seus saberes, levam em conta principalmente o saber advindo de sua experiência em sala de aula, da sua história de vida e interação social com os alunos. Pensar, também, que outras variáveis auxiliam aos professores “novatos” lidarem com o fato de terem menos tempo vivido na profissão. Para além desse argumento, outro que justifica nossa escolha reside no fato de que a formação profissional acadêmica vem se alterando em nosso país com o passar dos anos, e analisar conjuntamente as estratégias de professores com menos e mais tempo de formação poderia ser interessante também para pensar o peso dessas mudanças curriculares na formação docente no processo de ensino da história escolar.

Uma segunda categoria que buscamos levar em consideração para a seleção desses professores foi a rede de ensino na qual os professores estão inseridos: rede pública ou particular. Na tentativa de obtermos maior vivência dos saberes, práticas e como eles se constituem preferimos ter dois professores lecionando em escolas públicas e outros dois em escolas particulares. Essas diferentes realidades sociais e educacionais também corroboram com nossas aspirações quando atentamos para o entendimento de que os saberes docentes são constituídos socialmente.

A quantidade de professores foi definida pensando em alguns aspectos inerentes a pesquisa que produzimos. O primeiro foi o tempo que tínhamos para empreender o trabalho e o segundo foi por entendermos que como não daríamos

conta de englobarmos os professores de uma determinada região geográfica ou escola optamos por uma pesquisa de amostragem para reforçar as pesquisas referentes aos saberes docentes. Com isso fixamos um número de quatro professores, sendo dois “novatos” e dois “experientes”, colhendo através de suas histórias de vida e profissional a questão dos saberes docentes em sua relação com o ensino da História na escola básica.

Entendidos os critérios de escolha, apresentamos os professores que compõem a nossa pesquisa:

A professora 3, de 29 anos é graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus do Maracanã, em 2013. No mesmo ano, a professora ingressou em duas pós-graduações lato sensu: uma na Universidade Federal Fluminense (UFF) em Ensino de História e Ciências Sociais e, ao mesmo tempo, participou em uma outra pós-graduação na UERJ, na modalidade de ensino a distância, sobre Gênero e Sexualidade. Em 2014, continuando sua formação acadêmica, ingressou no Mestrado, enquanto terminava as duas pós-graduações. Seu mestrado foi em Educação, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ). Sua linha de pesquisa do Mestrado deu continuidade ao que a entrevistada tinha aprendido com as suas duas pós-graduações.

“Eu pesquisei movimentos sociais, escolhi como estudo de caso o movimento feminista, a marcha das vadias, mas pesquisei os movimentos sociais como espaço de educação não formal de aprendizagem. E no movimento feminista, o que aquelas mulheres tinham a ensinar para outras mulheres, sobre o feminismo, sobre empoderamento, sobre como lidar com o outro.” (PROFESSORA 3, 2017, f. 1)

A professora 3 terminou o mestrado em abril de 2016 e, após esse período, foi convocada para o concurso de magistério do município do Rio de Janeiro, tendo aguardado por quatro anos para ser convocada. Desde de junho de 2016 leciona em duas escolas no bairro de Bangu: Escola Municipal Prof. Júlio de Mesquita e Escola Municipal Roberto Simonsen. Começou, em 2016, com turmas de 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II. No ano de 2017 trabalha com 10 turmas, sendo 4 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano, 1 turma de 8º ano e 2 turmas de 9º ano.

O professor 4 tem 26 anos, é mestre pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Tendo concluído o curso em 2016. Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), concluída em 2008.

Desenvolve pesquisa acerca da formação do Estado Brasileiro durante o período monárquico do século XIX

O professor 4 começou sua vida profissional trabalhando como monitor e inspetor de prova no Colégio e Curso Ponto de Ensino, atual Colégio Pensi. Depois começou a trabalhar como professor em 2014 no Instituto São José, em Jacarepaguá. Neste estabelecimento, o professor 4 lecionava para todo o Ensino Fundamental 2, do 6º ano 9º ano, mas, em 2015, por causa do risco de falência que sofria o Instituto, o professor passou a trabalhar no Centro Educacional Santa Mônica, na Unidade de Cascadura. Nesta unidade o professor ficou até agosto de 2016, quando foi convidado a entrar para o corpo docente em uma outra escola católica, o Colégio Nossa Senhora da Piedade, no bairro do Encantado, mas nesta última escola só ficou 20 dias porque a mesma faliu. Atualmente, o professor 4 trabalha na escola bilíngue Recreio Christian School, ensinando Filosofia, História e História da Arte, todas as disciplinas em inglês.

E, para os professores com maior tempo de formação, foram convidados dois professores com perfis diferentes.

A professora 2, de 51 anos. Antes de fazer a graduação em História, fez a faculdade de Pedagogia, ingressando em 1985, e depois começou a graduação de História em 1991, ambas na Universidade Federal Fluminense (UFF). Além disso, a professora 2 cursou também o Ensino Médio Pedagógico técnico profissional, no Instituto Cultural Azevedo Vianna, em São Gonçalo. A professora possui mais de 30 anos de experiência em sala de aula. Atualmente a professora 2 trabalha com diversas turmas em duas escolas particulares de Niterói, Colégio São José e Colégio São Vicente de Paulo, lecionando para turmas de 6º ano, 7º ano e 8º ano e também atua como coordenadora pedagógica da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) Unidade Barreto – ETE Henrique Lage, em Niterói.

A professora 1, de 70 anos. Formada professora primária pelo Instituto de Educação. Fez graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, durante os anos de 1975 a 1979. Ingressou para a primeira turma de mestrado na UFRJ, em 1981, mas por questões pessoais precisou abandonar o mestrado, retornando mais tarde, na mesma instituição, e obtendo o título de mestra



em 1992, com a dissertação intitulada: *Cantagalo: as formas de organização e acumulação da terra e da riqueza local, 1850-90*.

A professora trabalhou em diversas escolas públicas e privadas na cidade do Rio de Janeiro, mas dedicou bastante tempo de sua carreira, de 1987 até 2005, ao Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, CAp – UERJ, e a formação de professores da própria Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ministrando a disciplina de Prática de Ensino, e lecionando também em outras universidades privadas da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, aposentada da UERJ, leciona na Universidade Estácio de Sá.

### **3.2 As análises das entrevistas dos professores selecionados**

#### **3.2.1. Os saberes docentes relativos a disciplina histórica.**

Acreditamos que, devemos, seguindo o roteiro de análise apresentado anteriormente, partirmos da análise do contexto de produção da fala dos docentes entrevistados. Podemos trazer as falas dos docentes acerca da sua formação pessoal e sobre a experiência profissional. Concordamos com o que salienta Tardif (2013, p. 56): “Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” E ainda complementamos que se o trabalhador e sua identidade se modificam a partir do trabalho, o tempo e a experiência modificam também o seu jeito de trabalhar. Temos, portanto, a noção da temporalidade desse saber, que é construído a partir e para o trabalho. Percebemos que, para os professores, a experiência na profissão é como uma grande competência do seu saber-ensinar.

Identificamos essa questão do saber da experiência facilmente nas falas dos professores, quando os questionamos sobre como eles se veem/analisa perante aos saberes que eles consideram importante para se lecionar História. Diversos depoimentos relatam a importância do saber da experiência.

Como destaca a professora 1 em seu relato:

“Eu, até hoje, me pego em situações, embora com tantos anos de magistério, eu não estou acabada. Sabe, eu pego até hoje, revendo, agora eu estou vivendo um novo desafio na Faculdade Estácio, que eu estou dando aula para uma turma de Turismo, sobre Patrimônio Histórico, então eu estou aprendendo muito do que nem eu sabia e, como lidar com uma outra demanda, demanda do historiador ou do professor de História, pela primeira vez estou com uma demanda de Guia de Turismo, como meu aluno me corrigiu, não era guia turístico, era Guia de Turismo. Essas coisas que, turismólogo, quem vai ser turismólogo, essa é a minha nova experiência. Ai eu digo que os saberes, eu, de alguma maneira, uso agora, nessa adequação que eu estou fazendo da minha vivencia de História eu estou trazendo para Patrimônio Histórico. E muitas vezes eu me deparei com situações de conteúdo mesmo, que eu estou trabalhando mal esse conteúdo porque não introjetou tudo que tinha que ter introjetado ao longo das tuas leituras, ou porque são imponderáveis, situações novas e você muda o seu pensamento. Eu não concordo mais com o que eu falava no passado, eu achava que era isso, mas agora não acho que seja isso. Uma discussão com os colegas, isso tudo vai dinamizando, eu não me considero hoje com um troféu, eu não tenho um troféu.” (PROFESSORA 1, 2017, f. 116)

Percebe-se nesse trecho que a professora 1 tem consciência de que possui bastante conhecimento, mas esse conhecimento acumulado ao longo de anos de carreira só vale se ele possuir algum sentido, e que apesar da experiência que ela possui, ela se preocupa em ressignificar seu conhecimento, buscando em seu arcabouço intelectual discordar de si própria, revisitando seu passado, não se vendo dessa forma como acabada ou possuidora de um troféu. Mas como uma pessoa que continua, cotidianamente, buscando discussões que trazem novos significados para seus conhecimentos e novos conhecimentos.

A professora 2, em relação à pergunta feita sobre como ela se percebe frente aos saberes que julga necessário para ensinar História, brinca, dizendo que ela não sabe História, mas sim ensinar História e buscando sistematizar mais um pouco sobre os saberes necessários para se ensinar História relata:

“A Didática é uma coisa muito interessante, que é o método. Ninguém tem uma receita de bolo para seguir, a Didática meio que faz isso com você. Mas assim eu tenho facilidade porque antes mesmo de fazer História eu fiz Pedagogia, então eu já ganho um pouquinho mais de facilidade do que os outros professores. Mas a Didática é a Didática do dia a dia, é a sua experiência mesmo, porque tem coisa que você tem dificuldade de fazer o aluno entender, ainda mais a gente que trabalha nas séries iniciais com História Antiga, por exemplo. Se a gente não for organizado, no sentido de marca isso, faz isso, a melhor forma de estudar História é essa, organizando mesmo o caderno, que é o meu ponto básico. [...] Então, junta tudo isso, a sua experiência de professora, com a sua metodologia e com o saber da História

também. Acho que é uma coisa que vai compondo. Mas tem uma coisa que me facilitou muito foi o fato de ser professora do curso pedagógico, ter dado aula para o Fundamental 1. A professora polivalente, então ela costura, vai e volta em várias disciplinas, ao menos é o que uma boa professora faz, entra na Matemática e sai, entra na História e sai.” (Professora 2, 2017, f. 137)

Nesse ponto da entrevista a professora 2 deixa claro a importância de sua experiência como professora de diferentes segmentos, a compreensão do que, para ela, é ensinar História. Nota-se também, que nesse trecho a professora destaca a Didática como saber importante para o ensino da História, o que abre a possibilidade de compreendermos que não só é importante saber História, mas sim, como explicitamos no primeiro capítulo dessa dissertação, é preciso de um conjunto de saberes para ensinar História, sendo a Didática, um desses conhecimentos.

O saber da experiência torna-se visivelmente importante para essas professoras, mas e os professores com menos de 5 anos de docência? Para eles, quais seriam os saberes necessários para ser um bom professor de História escolar? E como que eles se referem aos seus saberes?

O professor 4 refere-se da seguinte forma aos saberes necessários:

“Então eu acho que seria muito mais uma questão de método, acho que é pegar a teoria, a historiografia, e você ter o pensamento básico, o que para muita gente parece ser óbvio, mas não é algo que acontece, pelo menos não na realidade que eu vivi de UFF, mas acredito que na UERJ isso seja muito mais elaborado, tanto é que vocês têm a FFP que é considera a melhor escola de formação de professores do Brasil, que é chegar e você pegar o seguinte, a História está aqui, a Historiografia está aqui, a Sociologia, Antropologia, Psicologia, as Ciências Sociais, agora como é que a gente vai trabalhar isso no campo da academia, que é o campo científico e como é que a gente vai trabalhar isso na escola, que não é um campo científico, ou se ele pode ser considerado um campo científico ele é completamente diferente do que existe no campo acadêmico. É antes de pensar que História [conteúdo] é que método trabalhar, porque eu tive experiência com cursinho pré-vestibular e uma coisa que eu sempre percebi enquanto aluno de cursinho e depois como professor é o que traziam um grande diferencial dos professores de História é quando eles conseguiam trazer, sei lá, 10% do ensino universitário para dentro de uma sala do 3ºano do EM. Quando eu falo 10% do ensino universitário é quando eles simplesmente saiam do ato da decoreba para o ato da interpretação. Era quando eles pegavam o fato que você passou a sua vida inteira ouvindo aquilo ali como verdade e simplesmente esses caras chegam e falam que isso aconteceu por conta dessa conjuntura histórica, isso aqui pode não ter acontecido porque tem autores que trabalham dessa ou daquela forma. Então, para um aluno do 3º ano fica aquela coisa de que o

professor sabe muito, o cara manja demais. Quando, na realidade, são conhecimentos básicos que a gente adquire na faculdade de história mas que a gente não aplica na escola porque tem toda uma questão metodológica que envolve currículo. Então eu penso que se há uma História que deva ser trabalhada na escola é muito mais o como essa história deve ser trabalhada do que realmente você separar a História teoricamente.” (PROFESSOR 4, 2017, f. 177-178)

Percebemos, na fala deste professor, que apesar dele não ter a clareza do campo escolar enquanto um campo científico, justificado a partir de sua formação acadêmica, que para ele valorizou mais a formação do pesquisador em detrimento da formação do licenciado. Nosso entrevistado deixa claro sua diferenciação entre a História que ele ensina – a escolar – e a História acadêmica – a que aprendeu em seu curso superior; mostra-se nitidamente que, para o professor, a questão está na forma de se ensinar, sendo essa uma especificidade do conhecimento histórico escolar. A Didática e o Currículo são, para ele, o que diferencia a História escolar, e cita seus professores do curso pré-vestibular pela metodologia de trabalho, que, ainda segundo sua fala, procuram construir uma narrativa que não ensinava o fato pelo fato, mas sim todo o encadeamento do processo histórico, prezando não só pelo simples fato de decorar um fato ou uma data, mas trazendo significado ao aprendizado histórico.

Pode-se inferir que o professor reconhece que no ensino de história escolar a metodologia da produção do conhecimento histórico pode ser utilizada como ferramenta para um aprendizado com significado, nesse sentido o professor busca apresentar aos seus alunos não só os fatos, mas seu contexto histórico.

Colocamos em evidência o significado de didática de Bergmann (1980, p.40. Apud SADDI, 2012, p.216): ela interroga “[...] a necessidade, as intenções e as funções” de se ensinar história nas escolas, “[...] antes de encarar as questões da práxis do ensino”.

Nesse sentido, embora o professor sequer tenha citado o autor alemão, base para os teóricos da nova didática da história escolar alemã, ele demonstra que sua prática o fez perceber que preocupar-se com a didática significa perguntar-se: Para que estamos ensinando história na escola? Quem são os nossos alunos e como eles “aprendem” história em outros espaços sociais além do escolar? E, o que é muito importante, como o professor pode utilizar-se de seus conhecimentos

especializados do campo histórico, somar os significados produzidos pelos contextos escolar e dar sentido à história escolar.

Destacamos também a noção de currículo defendida por Moreira (2007) sendo:

“[...] todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Incluo no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos.” (MOREIRA, 2001, p. 68)

O professor 3 destaca então Didática e Currículo enquanto conhecimentos que os professores precisam saber para conseguirem constituir o conhecimento escolar, uma vez que ambos se preocupam com o fazer escolar, a Didática com as funções e necessidades do fazer histórico escolar e o currículo voltado para as experiências do conhecimento escolar.

Encerra essa fala ainda apontando que há uma pressão das escolas, principalmente as privadas, em relação ao conteúdo dado em sala de aula, que se assemelha ao Ensino Tradicional, que preza pelo método expositivo e na transmissão de conteúdos através dos anos, cujo objetivo era acumular o conhecimento produzido ao longo dos séculos anteriores para formar um cidadão, em substituição do súdito.

Na sequência, quando perguntado sobre se ele já tinha incorporado esses saberes no tempo que ele já leciona a resposta dele foi.

“O que eu internalizei foi muito mais a prática de professores antigos que eu observei e analisei muito enquanto estagiário do que realmente a leitura dos livros e textos constante dentro da faculdade de licenciatura. Entende, então assim, isso cria uma falta de compreensão, isso cria uma falta de estrutura para lidar com determinadas situações, para lidar com determinadas inovações dentro de sala de aula que possam despertar o olhar do aluno para o objeto e muitas vezes eu me vi repetindo o que fizeram comigo no passado. Ficar numa coisa constante de que em toda matéria eu tenho que ter algo inovador, que toda matéria eu tenho que fazer um trabalho, toda matéria, para que na aula de história não ser chata, para a aula de história ser moderna, para a aula de história ser atual, para eu estar utilizando o Paulo Freire o tempo inteiro. Isso é, acaba sendo muito angustiante porque na minha formação como professor eu não tive, e muitas vezes, até hoje eu não sei o que fazer, então acabo muitas vezes eu acabo repetindo aquela velha forma de se dar aula de História e que acaba sendo

muito mais acadêmica, no sentido de querer interpretar os fatos sem levar em consideração se aqueles alunos ali estão preparados para receber aquele tipo de ensinamento.” (PROFESSOR 4, 2017, f. 179)

O professor, nesse momento, demonstra uma angústia em relação ao que, hoje em dia, vem sendo bastante exigido de professores da rede particular: inovação. E, ele mesmo reparou que, para diminuir essa angústia, busca em seu repertório, experiências de bons professores e procura atuar como eles. Outra análise que podemos fazer desse trecho é a grande importância que o docente dá ao seu estágio em sala de aula feito na graduação do que os textos lidos sobre educação.

Essa angústia relatada pelo professor nos direciona a refletir sobre a dicotomia entre a prática docente e a teoria da Educação e da História. Acreditamos que essa dicotomia precisa ser analisada não como uma verdade, uma vez que os professores são objetos e de estudos constantes, mas ela se desfaz no momento em que o professor, assume um papel para além do objeto de estudo, e sim como propositor e formulador de estudos sobre a prática docente, confrontando com a teoria e reformulando o seu ensinar, e também ressignificando a teoria. Dessa forma, o professor reflexivo, tal como exploramos no primeiro capítulo dessa dissertação, a partir das análises de Schön, a reflexão na / da ação.

Ainda sobre o trecho acima, destacamos que o entrevistado mostra a importância que teve o estágio docente realizado na Universidade e ainda dimensiona com relevância maior para este dado do que para a literatura selecionada para leitura ao longo de sua graduação, demonstra-se dessa forma, que o estudante valoriza a prática de ser um professor. Esse dado vai ao encontro do que Borges (2001) esclarece por saber da experiência, relata a autora que este saber não se dá somente a experiência prévia do sujeito enquanto aluno, mas sim no cotidiano docente, no dia a dia da sala de aula, na relação com a realidade objetiva. Esses saberes só adquirem objetividade e são validados por estarem em constante relação social, com professores mais antigos, com os alunos, com a escola.

Essas experiências que o professor 4 utiliza de seus antigos professores, corrobora com Tardif (2013) quando o autor afirma que a trajetória profissional do

professor começa ainda enquanto este era aluno, na sua história de vida. E que, o professor utiliza toda essa bagagem cultural escolar, para o seu saber-ensinar.

“Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.” (TARDIF, 2013, p.69)

Para a professora 3, outra “novata” em sala de aula, os saberes necessários para lecionar história no município do Rio de Janeiro vão muito além daqueles aprendidos na Universidade. Eles estão no meio social.

“Então, o que eu acredito que é preciso saber, tratando especificamente da disciplina História, eu não vejo Ramon, hoje, talvez porque eu trabalhe na rede pública do município, mas eu não vejo como eu chegar lá somente com a teoria que eu aprendi na faculdade. A militância do movimento estudantil, que eu fiz parte durante a época da faculdade, e depois dela fiz movimento feminista e greve de professores, 2013, aquelas manifestações, tudo isso que eu aprendi, a lidar com o outro, está sendo tão importante quanto o conteúdo que eu tive na academia. Então eu acho, eu sei que nem é todo mundo que pensa assim, ou não é todo mundo que enxerga dessa forma, é preciso ter um projeto político para você ir para a sala de aula, não é doutrinar as crianças não, é saber o que você quer que as crianças aprendam, por exemplo, que meu aluno seja um cidadão crítico, isso é muito jargão.” (PROFESSORA 3, 2017, f. 154)

No excerto, a professora 3 atenta para o que professores de História comumente chamam de sociologização da História<sup>4</sup>, quando o ensino de História escolar se afastamento da preocupação com as temporalidades nas narrativas históricas escolares. A professora demonstra a preocupação de voltarmos a ver as temporalidades (e não apenas o tempo cronológico) como variável fundamental para a História e não apenas a escolar..

Dessa forma, a professora, ainda pensando nesses saberes, busca sintetizar sua resposta da seguinte forma.

“Para poder organizar a resposta, primeiro tem que ter tido uma formação acadêmica, estudar e ler. Outra, um projeto político, que eu coloquei o meu projeto que é fazer parte de uma construção coletiva, tentar transformar a sociedade – o mínimo que seja – e saber o que

---

<sup>4</sup> Sociologização da história é uma relação que alguns professores de História, no aspecto do senso comum, relatam que a disciplina histórica na escola vem ganhando ao se descolar da temporalidade, fazendo análises mais sociológicas do que históricas.

“você quer com o ensino de História com seu aluno, sem esses dois pontos anteriores você não vai saber o que você quer ensinar para o seu aluno.”( PROFESSORA 3, 2017, f. 155)

Conseguimos perceber na fala da professora 3 que esse projeto político, que a professora destaca, é o que ela entende por construção de um cidadão que busca tentar transformar a sociedade, que se percebe em uma sociedade e que é capaz de alterá-la, minimamente que seja.

Damos destaque aos excertos da professora 3 para também enfatizar os saberes para o ensino de História escolar, este muito mais atrelado a uma função social do ensino desta disciplina na escola. Ela relaciona isso a um projeto político que visa à formação mais integral de indivíduos capazes de compreender a história como leitura do mundo, sendo assim uma ferramenta que auxilia a formação de identidades e que estabelece pontes entre as experiências, individuais e coletivas, e a expectativa. Associamos a fala da professora com o que Rüsen (2010) enuncia ser a função do saber histórico. A função do saber histórico para o autor é a práxis, manifestada quando o sujeito se relaciona com a sociedade. Para o autor, os sujeitos têm que viver em sociedade para poder formar sua identidade e se orientar historicamente, para que assim, possam agir de forma intencional no mundo.

O autor aborda a formação histórica sob dois aspectos, o transversal e o horizontal.

“O corte transversal revela o saber histórico como síntese de experiência com interpretação. Com isso, a diversidade e a correlação dessas duas dimensões são articuladas com a terceira, a dimensão da orientação da vida prática, de modo a deixar claro como e quanto o pensamento histórico, especificamente científico, surge efeitos práticos. O corte horizontal trata da formação como um processo de socialização e de individualização, trata da dinâmica coletiva da formação da identidade histórica e, naturalmente também, se e como essa dinâmica pode e deve ser influenciada pela ciência.” (RÜSEN, 2010, p. 87 e 88)

A formação em história, para o autor e para a professora passam por um caminho de se entender no mundo, construir suas identidades, isso tudo é dado a partir das experiências vividas e aprendidas, não só na escola, mas também fora dela, para que os sujeitos sejam capazes de agir intencionalmente no mundo. Sendo essa uma das grandes funções do saber histórico, focalizando no nosso ponto de análise, o ensino de história na escola.



E ainda a professora quando fala sobre se ela já se vê perante aos saberes que ela mencionou, ela responde:

“Estou longe disso. Eu reconheço que eu faço algumas experiências na sala de aula, por exemplo, eu trabalho a questão da mulher, fiz algumas coisas com o 6º ano nesse sentido e tem dado certo, percebo isso pelo comportamento dos alunos, mas estou aprendendo muito. Acho que não sou parâmetro para isso porque eu estou um ano no município dando aula, e também sei que a gente aprende a vida inteira, e eu estou na fase ainda de levar aquelas porradas, você planeja aula, planeja o curso, planeja atividades e faz um diagnóstico, porque no tumulto a gente vai indo e percebe que não passou atividades e que assim eles não estão aprendendo, nesse sentido ainda estou tomando essas porradas, e ir tateando o fazer docente.”( PROFESSORA 3, 2017, f. 155 - 156)

E ao mesmo tempo que a professora se percebe como uma pessoa que busca trazer para a sua sala de aula atividades diferenciadas, muito devido a sua formação pessoal como militante do movimento estudantil. Ela ainda se percebe em construção.

“ [...] mas a minha auto avaliação como professora foi um desastre e percebi que tenho diversos pontos a melhorar: organização de tempo de sala de aula, organização de como trocar determinado conteúdo, o que eu vou escolher como texto para eles copiarem, o que eu vou escolher como texto de apoio para discutirmos, quais exercícios, que tipo de pergunta fazer. Isso tudo estou aprendendo nos primeiros dois anos, mas no terceiro ano de magistério acho que já melhorei bastante, mas espero que o quarto ano seja bem melhor, mas ainda estou bem longe de saber ser professora, mas estou caminhando e tenho percebido frutos positivos.” ( PROFESSORA 3, 2017, f. 156)

Os relatos acima nos permitem afirmar, como dizem Tardif & Gauthier (1996, p. 11), que existe a pluridimensionalidade do saber profissional. Ou seja, um saber composto por vários saberes provenientes de diferentes fontes. Os professores acima apresentaram saberes, oriundos da militância, da experiência pessoal antes de lecionar, do próprio ato de lecionar e de seu próprio arcabouço intelectual constituído ao longo de sua trajetória; esses saberes são produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.

As falas até então desenvolvidas, como afirma Pimenta (1999) referenciando a construção da identidade profissional, indicam que essa identidade não é um dado imutável, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos

significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Ainda para a autora, os saberes docentes são um aspecto importante na construção da identidade profissional dos professores. De forma parecida com Tardif (2013), Pimenta categoriza os saberes em saberes da experiência, saberes do conhecimento (disciplinar) e os saberes pedagógicos (viabilizam a ação de ensinar).

A fala dos professores selecionados traz, mesmo talvez desconhecendo esses autores acadêmicos de referência, o que não os foi questionado, a noção dessa pluralidade de saberes. Além disso, corroboram a fala de Gabriel (2017), já discutida no primeiro capítulo dessa dissertação, quando ela cunha o termo epistemologia social escolar, mostrando que a fabricação desses saberes posiciona dentre outros fatores o distanciamento dos saberes escolares do saber acadêmico e aproximando-os também de um saber cultural e social.

### **3.2.2. Os sentidos produzidos para a história escolar**

Direcionando nosso pensamento agora para os saberes produzidos pela história escolar, percebemos através das narrativas dos professores a centralidade do seu papel na construção desses saberes. Entendendo que para construir a narrativa histórica para ensinar aos alunos a história, o professor se vale de diversas formas e fontes para elaborar a construção do conhecimento, podendo ser das próprias experiências dos alunos, dos textos didáticos, dos textos acadêmicos reelaborados, do meio social o qual vivem os alunos, e também o meio em que vive o professor.

Destacamos que, segundo o PCN de História:

“o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.”(BRASIL, 1998, p. 29)

Tendo, portanto, a História ensinada na escola o papel de difundir e consolidar as diferentes identidades construídas no tempo, buscando formar indivíduos conscientes, ativos e reflexivos em relação as sociedades nos questionamos como os professores conseguem cumprir esse objetivo definido.

Dessa forma propusemos a nossos entrevistados construírem uma aula sobre identidades brasileiras para um projeto proposto pela escola. Nosso objetivo era coletar dados que nos mostrassem a articulação desses saberes no cotidiano de sala de aula dos professores de história escolar.

A professora 3 proporia para a escola trabalhar a questão racial fazendo uma roda de contação de história, ao estilo dos griôs africanos, e trabalharia a questão indígena, uma vez que tem alunos que não sabem como que é a vida dos indígenas no Brasil atual, que vivem em cidades. E também pensaria a questão de gênero. A proposta da professora é ultrapassar a clássica relação entre as “três raças”, o negro, o indígena e o branco, apresentada no livro didático e problematiza-las, deixando que essas culturas possam aparecer na realidade dos alunos.

Relata a professora sobre uma experiência que se aproximou da nossa pergunta:

“Levei um amigo meu, indígena, para falar com o 7º ano, foi a maior sensação, ele fala de forma diferente, português, mas o jeito dele falar tem um ritmo muito mais lento e ele conta histórias como se fosse uma historinha em quadrinhos. Ele veio do Amazonas para cá, a missão dele foi fazer faculdade para tentar na faculdade falar sobre a tribo dele e voltar para sua tribo de origem e falar sobre o que ele aprendeu aqui. Ele não conseguiu voltar, acabou que teve a Aldeia Maracanã e ele virou uma pessoa que faz vídeo sobre a Aldeia Maracanã, trabalha no Instituto de Arqueologia do Brasil e está sempre fazendo essas parcerias. Ele não foi com pintura e nada disso não, mas o jeito dele e o jeito dele de falar já mostrou que ele era diferente. E foi um silêncio total. Foi alguém de fora e falou coisas que importam.”( PROFESSORA 3, 2017, f. 22)

Antes da professora convidar seu amigo indígena para uma aula ela apresentou para os alunos um vídeo sobre recente ação governamental em relação a Aldeia Maracanã, assim a professora busca sensibilizar seus alunos para o fato de aqueles indígenas urbanos estarem sendo expulsos da Aldeia

“Antes mostrei um vídeo falando sobre a Aldeia Maracanã, mostrando o dia em que eles foram expulsos de lá. Eles ficaram chocados, porque viram os políticos dizendo que

tinham que retirar os indígenas e a violência das pessoas que jogaram fogo. E me perguntaram sobre a grande quantidade de PMs para aquele grupo de pessoas. ‘ – Mas isso não está errado?’ .” (PROFESSORA 3, 2017, f. 168 - 169)

A professora destaca que um trabalho como esse sobre identidades brasileiras é de extrema urgência para os seus alunos devido ao contexto social ao qual eles estão inseridos, mostrando a razão pelo qual a professora construiu a aula sobre identidades brasileiras com esse formato, de dar voz as culturas mais reprimidas e principalmente mostrar a luta pela sobrevivência dessas culturas no Brasil.

“Eu dou aula em Bangu, e a maioria dos meus alunos são visivelmente negros, nem todos falam que são negros, isso é uma realidade que não é só minha, acontece em vários lugares. E eu acho mais tenso quando você tem uma escola quando a maioria é branca, socialmente branca, e uma minoria é negra, acho isso mais tenso ainda, sabe. Eu tenho turmas que nenhum aluno é socialmente branco, mas eles não se reconhecem como negros. Portanto é urgente trabalhar a questão das identidades.” (PROFESSORA 3, 2017, f. 168)

Já o professor 4, ultrapassaria as três etnias clássicas apresentadas normalmente nos livros e outros materiais didáticos. O professor buscaria referências asiáticas, como a influência árabe e libanesa no Brasil a partir de três pontos principais: a musicalidade, a organização política e a religiosidade, fugindo de pontos como a culinária. E também iria trabalhar a organização política africana, diferenciando-a da dos europeus. O objetivo desse trabalho seria fazer um aparato para observar as diferenças entre esses mundos.

Os PCN apontam que o papel da História também é “difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação” (BRASIL, 1998, p. 29) e nesse sentido compreendemos a ação dos professores no esforço trazer para a realidade dos seus alunos a percepção das semelhanças e diferenças nos indivíduos, grupos e populações.

Ainda de acordo com os PCN de História, busca-se hoje a percepção do “nós” e do “outro” em nossas sociedades heterogêneas, além de identificarmos as particularidades e distinções entre grupos, valores, interesses e identidades, temos a demanda de que o reconhecimento das diferenças não gere relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.

Cabe, nesses dois exemplos, percebermos que esses professores buscam propor aos seus alunos, inseridos nos contextos sociais específicos das escolas que eles lecionam, experiências identitárias coletivas que visam a transformação das ações desses estudantes no mundo, buscando a partir das diferenças e semelhanças com suas identidades de grupo ou nacionais, mitigar preconceitos, mostrar as relações de poder na sociedade e valorizar papéis sociais que comumente são desvalorizados.

Destacamos como que é a partir dos saberes disponibilizados e das escolhas didáticas dos professores que é possível perceber a centralidade docente na produção de sentido para a história escolar, porque os professores buscam criar suas aulas, seus projetos e, enfim, seu curso de História a partir de, não só, mas também, suas experiências pessoais.

Não podemos deixar de falar sobre que a história ensinada na escola também se liga com a História acadêmica. Entendemos que ambas têm naturezas, funções e objetivos distintos, como já explorado anteriormente nessa dissertação, mas é preciso colocar em voga que ambas se relacionam. Destacamos, por exemplo, alguns autores, historiadores ou não, citados pelos professores no fazer de seu ofício: Tomaz Tadeu, Marc Bloch, Antonio Gramsci, Paulo Freire, Erick Hobsbawm, Pierre Bourdieu, Rosa de Luxemburgo, Todorov, João Fragoso. Esses autores são importantes para nossos entrevistados no cotidiano escolar, porque deles é retirado noções e compreensões sobre política, sociedade, economia e outros temas que os professores ressignificam para produzir sentido para a história escolar. Isso não descarta a originalidade e autoria das narrativas docentes escolares e da própria história escolar, mas, indica também como o diálogo com o conhecimento acadêmico é uma variável fundamental para a produção de sentido para a história escolar. A professora 1 (2017, f. 111) diz que como “eu fiquei durante muito tempo no segundo ano, portanto eu usava muito Hobsbawm, as adequando, eu fazia um texto reelaborado [...]”. No próprio livro didático também tem contidos textos de apoio para serem explorados como pluralidade de vozes, abrindo a perspectiva para os diferentes olhares no ensino de História escolar.

Schulman, ao propor um modelo de raciocínio pedagógico, como já comentamos anteriormente nesse trabalho, diz que o primeiro ponto para o professor é o conhecimento. O professor precisa conhecer muito mais sobre aquilo

que ele pretende ensinar, portanto, bebe-se também da fonte do conhecimento acadêmico, no caso específico dos professores de História, da área de Ciências Humanas: Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, Geografia e da área Pedagógica: Didática, Currículo, Metodologias e Práticas para montar esse arcabouço intelectual que vai permitir, a partir daí, selecionar outras fontes não acadêmicas, para elaborar o formato de sua aula.

Seguindo com as análises, parece clara a autonomia do professor na construção dos saberes históricos escolares, mas é vemos também essa autonomia nem sempre presente na vida do professor. Nem sempre o professor consegue atuar como um ser livre, pensante e com capacidade de se auto-construir, e isso, de sobremaneira, reflete na busca da formação do aluno enquanto indivíduo autônomo.

Segundo Contreras:

“[...]a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa.” (CONTRERAS, 2002, p. 193)

Na perspectiva de Contreras a autonomia é um processo de emancipação, ou seja, é percebido como um processo coletivo que busca a transformação dos condicionantes institucionais e sociais do ensino. Dessa forma a autonomia do professor pode ser entendida como um processo que busca a ação consciente e transformadora, no nosso caso específico, sobre o processo de ensino e aprendizagem, mas também há a busca pela prática autônoma em relação a condições de trabalho.

Para Contreras, a autonomia do professor não se constitui por ele mesmo, ela é construída em conjunto com a sociedade, e atualmente uma parcela da sociedade brasileira vem buscando cercear a autonomia do professor, como o movimento Escola Sem Partido.

Penna (2016), ao analisar o projeto Escola Sem Partido, mostra que a visão que esse movimento tem em relação ao professor é daquele que transmite o conhecimento da disciplina para os alunos, não sendo ele educador. Afirma o projeto deste movimento que a educação é exclusiva da família, o que vai de encontro ao que afirma a Constituição Brasileira (1988), em seu artigo 205, que aponta a

educação enquanto um direito de todos e um dever assegurado pelo Estado e família, incentivada pela sociedade.

Abrimos para a fala dos professores, apesar de não ter havido nenhuma pergunta direta relativa a autonomia ou não do professor, mas buscamos nos indícios das narrativas elementos para que possamos pensar acerca dessa questão.

O professor 4 apresenta um relato interessante para pensarmos sobre este assunto:

“Muito professor frustrado, e eu me incluo nisso, justamente porque a gente se transformou em mão de obra barata. A gente não é ouvido, a gente fala, a gente tem medo de falar e ser demitido. A gente tem medo de inovar e ser demitido, foi o que aconteceu comigo, por exemplo, tentei inovar no método de ensino e isso bateu de frente com o interesse dos pais e, ao invés, do diretor sentar, colocar todo mundo para conversar e resolver essa questão, não, o cara me jogou aos leões na reunião de pais, eu expliquei, alguns pais acataram, outros não, e mesmo depois os que acataram viram as notas dos seus filhos caindo, arrumaram uma quizumba e o diretor me demitiu”. (PROFESSOR 4, 2017, f. 180)

A professora 1 faz um relato sobre sua forma de trabalhar com maior autonomia e o resultado.

“trabalhei na escola integrada do Leme que era uma escolinha muito interessante mais tinha um diretora completamente despreparada e a gente conseguiu se articular, nós professores pra fazermos exatamente um curso mais libertário digamos assim, eu tava recém formada, cheia de gás, né, e consegui, aliás uma dessas professoras mora aqui do meu lado agora, eu encontrei ela depois de muito anos e era professora, veja, de matemática, de português eu de história e ela de ciências e fizemos uma tentativa de trabalhar de uma maneira mais democrática, uma escola mais que pudesse ter, sai da linha né, aquela linha demarcada pela escola, mas sugerindo, com sugestões, né. A coordenadora comprou nossa ideia, mas a diretora não, então nos fomos cinco professores demitidos no mês de outubro e essa demissão foi estrondosa para os alunos porque nós tínhamos uma excelente relação com os alunos e os pais se envolveram e fizemos um movimento que saiu até na televisão na época e eu acabei indo parar no DOPS como decorrência desse movimento, porque a diretora era mulher de um militar e resolveu denunciar os professores como subversivos né, veja só.” (PROFESSORA 1, 2017, f. 101 - 102)

E a professora 1 ainda faz uma brincadeira com essa situação: “eu sempre digo que meu prazo de validade é três anos, (risos) porque eu ficava três anos e começava a me envolver e me posicionar, e aí daqui a pouco eu era demitida.”

Apesar de apresentadas em contextos diferentes, a do professor mais recente do que a fala da professora, percebemos que a autonomia do professor sofre cerceamento sociais e institucionais, seja por um momento político autoritário ou por uma prática de está em desacordo com o que os pais exigem que a escola faça.

Acreditamos que essa autonomia profissional, seguindo o pensamento de Contreras, no caso dos professores de Ciências Humanas, é prejudicado ainda mais nessa relação com a sociedade, quando há o choque de valores, de opiniões e de comportamentos, e isso limita a atuação desses professores.

E quanto ao sentido que os docentes dão à sua profissão, pedimos que definissem com três palavras, justificando suas escolhas, a carreira docente.

Com as palavras escolhidas pelos professores podemos observar como os docentes percebem sua profissão: pelas adversidades, pela resistência e pelo comprometimento pessoal.

Realçamos que os docentes observam sua profissão pela adversidade quando eles dizem que é preciso paciência, coragem, enfrentar as dificuldades.

Como descreve a professora 1, “há situações mesmo de adversidades de trabalho, falta de material é preciso coragem para enfrentar” e a professora ainda relata um episódio ocorrido na década de 60, quando ainda era professora primária sobre um ato seu de coragem, ao lutar para que o Estado colocasse quadros negros na escola recém-inaugurada, e as consequências de se lutar para conquistar algo em pela Ditadura Militar.

E ela ainda continua falando sobre essa coragem:

“Mas esse é o lado da coragem, se você não for corajoso você não faz nada no seu trabalho, você vai ficar encabrestado pela coordenadora, encabrestado pela diretora e pela professora na licenciatura. Você tem que reelaborar, com coragem, a sua experiência. (...). A coragem nesse sentido, de admitir que a adversidade tem que ser superada, você quem tem que superar. Querendo ou não quem tem que superar é você. Em sala de aula você é a maestrina, e se a adversidade pintou, você tem que superar, se um aluno brigou com o outro, você vai ter que resolver da melhor forma possível. Um aluno xingou o outro, eu tive poucas situações de violência em sala de aula, mas uma situação ou outra aconteceu. Como você vai lidar com isso de maneira que aqui você possa manter a sua relação com a turma e para isso tudo você tem que ter coragem.” (PROFESSORA 1, 2017, f. 119 - 120)



A professora 2, no mesmo caminho aponta algumas das adversidades enfrentadas por docentes:

“ [...] a dificuldade do próprio dia a dia de ser professor, você vê, eu trabalho em duas escolas particulares e uma estadual, eu estava conversando com um colega que estava trabalhando em cinco, como ele consegue, é puxado. Eu ainda dei sorte de trabalhar em ótimas escolas, pagando direitinho, salário hora aula bem razoável, tenho uma carreira bem sólida, mas para que está começando agora vai ser bem diferente. Mas então o ser professor é uma dificuldade, eu vejo dificuldades, eu vejo cada dia formando menos professores [...]” (PROFESSORA 2, 2017, f. 138 - 139)

O professor 4 também mostra esse lado adverso da profissão docente quando ele relata que os professores têm que “engolir sapos” de toda a comunidade escolar: desde a direção da instituição até dos alunos.

Ao mesmo tempo os professores, mostram que enfrentam essas adversidades impostas de diversas e reelaboram suas perspectivas a partir da resistência que se torna o ato de educar. Os professores sintetizam esse ato de resistência com as seguintes palavras e expressões: educar é um ato político, esforço, lutar e desafio.

Para a professora 3 (2017, f. 161) a educação enquanto ato político não é discutir partidos políticos, mas sim, “é bem Paulo Freire, entender que determinadas posições que você fala sobre o assunto ou não falar sobre ele é tomar uma decisão política, que tem consequências a pequeno, a longo e a médio prazo.” E, nesse sentido a professora acaba por retomar o que já havia falado anteriormente quando questionada sobre os saberes que o docente tem para ensinar e ela respondeu que é ter um projeto político de entender o que ensinar, para que ensinar e como ensinar e o que esperar do aluno ao sair da escola.

Enquanto isso o professor 4 relata sobre o esforço que ele percebe na carreira docente, tendo o professor que passar por cima de uma relação que joga contra o docente o tempo todo, e isso gera a desistência de alguns professores. E ainda na visão dele, por mais que você lute contra esse sistema, você faz parte do mesmo sistema, logo você o reproduz. Ele já espera que você seja contra. “Então é um esforço muito grande porque você é criado em uma dicotomia, você é criado para ser contra o sistema, só que na verdade a sua subversão reproduz o sistema,

isso traz muita frustração.” E o professor utiliza o autor Nico Poulantzas para explicar o fato do professor de História ter um papel nesse sistema.

O professor 4 ainda destaca na sua fala outra palavra que categorizamos como resistência: luta, que segundo as palavras do professor:

“[...] a questão da luta porque, para que isso tudo funcione muito bem, para que você continue no seu trabalho, para que você continue inclusive até aplicando praticamente seu ideal é uma luta diária. É você fazer disputa, é você lutar para que você consiga um espaço para você poder falar sem você correr mais graves riscos, é um espaço que você tenha que lutar para que você seja respeitado, para que você comece a ter as pessoas te levando em consideração enquanto profissional.” (PROFESSOR 4, 2017, f. 182)

Questão parecida com que a professora 2 salienta também em relação a resistência do docente, na narrativa dela pensada a partir do desafio que é ser professor nos tempos atuais.

“Desafio, porque estar na sala de aula e atrair a atenção do aluno é um desafio, com tantas mídias, com tantas coisas competindo com você, e a questão mesmo do ensinar, colocar para a criança que no cotidiano ele tem que aprender, o silêncio na sala de aula, é você ter domínio de turma que não é fácil nos dias atuais.” (PROFESSORA 2, 2017, f. 138)

Apresentam-se para o professor, como apontamos a partir das narrativas dos entrevistados diversas formas de resistência, algumas que fazem parte do sistema educacional no Brasil, de um modo geral, e outras questões que estão no âmbito do próprio fazer cotidiano do docente. É importante frisar que esses professores veem tanto adversidades e resistências em suas carreiras, mas principalmente falam sobre o comprometimento pessoal para levar uma educação de excelência para seus alunos, e os destaques que fazemos são nas seguintes palavras: empatia, formação, prazer, comprometimento e estudo.

Evidenciamos a fala da professora 3 em relação ao comprometimento pessoal com a profissão, sobre empatia:

“Empatia, não tem como não sair empatia. Empatia trata de carinho, de entender o lado do aluno, por mais difícil que seja, não dá para ter empatia pelos meus 500 alunos, porque uns eu até nem sei o nome. Mas procurar entender as questões dos alunos. Falo que se eu tivesse a história de vida de alguns dos meus alunos eu não sairia da cama, mas ele está lá, buscando alguma coisa [...]” (PROFESSORA 3, 2017, f.161)

E sobre formação, a docente, em seu discurso, aponta que não é somente uma formação acadêmica, formação continuada, mas sim buscar outros espaços de aprendizado, novos olhares, novos debates, novas pessoas, “novas visões sobre as mesmas coisas.”

A professora 3 dá um exemplo sobre a busca constante dessa formação:

“Não posso ficar para sempre dizendo que a 2ª Guerra aconteceu porque Hitler, que nem era alemão, estava chateado. É preciso que se compreenda o papel dos próprios judeus, o papel da Igreja, da sociedade e de nazistas que abdicaram do direito de pensar sobre o seu cotidiano e vê o que foi aquilo. E ao mesmo tempo temos que entender que no Brasil matamos muito mais negros e pobres, por ano, do que se matou judeu na 2ª Guerra mundial. Temos holocaustos anuais e ninguém fala nada sobre isso.” (PROFESSORA 3, 2017, f. 161)

Concorda com a fala da professora 1 quando relata sobre as palavras escolhidas, comprometimento e estudo: “Estudo da realidade, estudo da produção historiográfica, estudar, ter comprometimento”.

E a professora 2 relata sobre o prazer que é lecionar para ela:

“Prazer porque eu não me vejo fazendo outra coisa, porque para mim a aula não é um fardo, aula para mim é: cada aula um acontecimento. Vou dizer assim, porque eu trato meus alunos como se fossem filhos, brinco, mas na hora que tiver que chamar atenção eu chamo, entendeu. Então, para mim isso tudo é um prazer, o prazer de ensinar, o prazer de estar colocando a História para a criança como algo fascinante. E o meu aluno ele diz, eu não gostava de História, agora eu gosto de História. E depoimentos de mães, dizendo que os filhos no quinto ano não suportavam História, mas agora é a matéria que ele mais gosta. Eles identificam que eu tenho prazer de trabalhar.” (PROFESSORA 2, 2017, f. 5)

Torna-se claro, com todos esses trechos, que o ensino de História escolar enfrentar diversas dificuldades, sejam elas dentro da própria escola ou no contexto social ao qual ela está inserida, ou mesmo no contexto político que vive o Brasil atualmente, e isso tem reflexos na autonomia do professor.

Ao mesmo tempo evidenciamos que os professores, por perceberem essas dificuldades, há em parte reflexão desses docentes, mas outras ainda vemos como necessário buscar novas ferramentas / posturas para enfrentar, como o caso do discurso sobre alunos dispersos ou desinteressados.

Talvez seja começar por deixar claro os objetivos e funções do ensino de História escolar para os alunos, mostrando a importância desse conhecimento para

a vida dele. Preparando aulas que estimulem não só o conteúdo, mas também a reflexão crítica da sociedade, que construa compreensões pertinentes ao individual, mas também ao coletivo.

Analizamos, também, que os professores de história buscam uma autonomia profissional, empenhando-se na formação e tendo o comprometimento para com seus alunos e sua carreira, mas vimos que este esforço pessoal não é o suficiente para alcançá-la. É preciso que haja uma interação com a comunidade escolar e com a sociedade, afinal são esses que também chancelam e fiscalizam o ensino da disciplina histórica. Assim, mostrar a relevância do estudo dessa disciplina torna-se indispensável para o professor.

Caso não haja essa parceria entre os docentes da disciplina história e a sociedade, no que tange a importância do conhecimento histórico escolar, corre-se o risco desta disciplina perder espaço no currículo oficial, como foi a tentativa recente do governo federal de diminuir a importância das Ciências Humanas no projeto do Novo Ensino Médio, como é indicado no próprio site do MEC, ao falar do currículo para o Novo Ensino Médio.

“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.” (BRASIL, 2017, Como será o currículo do Novo Ensino Médio?)

Projetos como Escola Sem Partido e Novo Ensino Médio mostram que para uma parcela da sociedade e também para os propositores de políticas públicas para a Educação Básica a disciplina escolar História se encontra em risco ou de ser seriamente cerceada ou de não ser mais obrigatória no currículo escolar.

### **3.2.3 A didatização dos conhecimentos históricos pela fala dos professores e a produção de sentido para a disciplina escolar História**

Evidenciamos a fala dos professores, nesse momento, para compreender na busca da construção de sentidos para determinados conteúdos a didatização produzida pelos docentes entrevistados.

Para Gabriel (2003, p. 168) pensar o processo de didatização do saber histórico escolar à luz da teoria da transposição didática pressupõe articular as dimensões epistemológica e axiológica na reflexão sobre os mecanismos implementados nas diferentes esferas de problematização do saber.

Segundo Chevallard (1991) a transposição didática é a passagem do saber acadêmico para o saber ensinado. Mas, compreendemos que para a disciplina escolar história, só essa reformulação ainda é pouco, é necessário, tal como destaca Develay (1992), observar as práticas sociais de referência que vão fazer a constituição dessa disciplina.

Monteiro destaca ainda que o processo de axiologização ocorre na transposição interna e externa, e representa as apropriações e opções dos diferentes atores da transposição, a noosfera, professores e alunos. E, no caso da disciplina escolar História, este processo está presente também nos saberes acadêmicos, uma vez que representa as opções e afinidades dos pesquisadores. A axiologização pode-se expressar através da seleção cultural (ênfases, omissões e negações) presentes no currículo e na forma de como os professores utilizam seus saberes.

Nesse sentido, segundo Forquin (1992) a exposição didática deve considerar:

“[...] o estado de quem conhece, os estados de quem aprende e de quem ensina, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social. Não se trata apenas de fazer compreender, mas de fazer aprender, de fazer incorporar ao *habitus*.” (FORQUIN, 1992, p. 34 apud MONTEIRO, 2003, p. 13)

Pensando juntamente com os autores relacionados acima, nosso objetivo aqui será observar como os professores articulam as duas dimensões, epistemológica e a axiológica, para fazer a didatização dos conteúdos históricos a fim de construir com seus alunos o conhecimento histórico escolar.

Prosseguindo na análise seguinte, percebemos nas falas dos professores que dentre os principais recursos didáticos estão as produções de sínteses de textos, leituras e discussões de textos e a utilização de músicas, analogias, comparações, filmes e a cronologia.

Para compreender como que os professores buscam realizar a didatização dos conteúdos a serem ensinados na disciplina História, perguntamos a eles como é

que o planejamento de uma aula era construído e como que conferem sentido a alguns conceitos e temas mais distantes da realidade dos alunos.

Tabelados, os elementos que os professores valorizam em seu planejamento, segundo a ordem selecionada pelos docentes, sendo o número 1 o mais valorizado e o número 8 o menos valorizado.

Professores Elementos	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professor 4
Trabalho com conceitos	1	3	2	3
Resumo no quadro negro	8	2	6	4
Síntese do livro didático	7	5	8	1
Problematização do tema	2	1	1	2
Exposição oral	6	6	4	5
Trabalho em grupo	4	7	5	7
Leitura orientada do livro didático	5	4	7	6
Trabalhos com fontes históricas	3	8	3	6

Na nossa pergunta tinha um campo para os professores responderem se eles valorizavam algum outro elemento em seus planejamentos, mas nenhum deles verbalizou outro elemento.

Um primeiro objetivo que tínhamos com essa pergunta foi que os professores, ao relatar sobre esses elementos, também explicassem como pensavam a sua própria aula, no sentido de ordenar os passos para seu planejamento de aula, com

exceção do professor 4, que quando formulou sua resposta conferiu aos três primeiros elementos citados pelo professor – síntese do livro didático, problematização do tema e trabalho com conceitos – referia-se ao planejamento pessoal, uma organização pessoal para conhecer o conteúdo, explorar o livro didático e saber como ele apresentaria o conteúdo para seus alunos, segundo o próprio professor através de tópicos. Dessa forma percebemos que o professor começa a se planejar através do livro didático, para que depois busque outras fontes.

Observamos como que cada um deles privilegia determinado elemento e que a elaboração da aula é uma particularidade do professor, apesar de também verificarmos algumas semelhanças como a problematização do tema vindo nas primeiras posições, seguidas por um trabalho com conceitos. Percebemos também que os professores buscam deixar para o final da construção desse planejamento atividades mais autônomas ou exclusivas dos alunos, como sínteses, leituras e trabalhos, portanto para a maioria dos professores entrevistados a aula começa com o professor apresentando a problematização e conceitos, para ao final da aula ser possibilitada alguma atividade com os alunos.

Os professores entrevistados dão dicas nas suas falas de como eles vão produzindo sentido as aulas de História com seus alunos, e percebemos que os entrevistados utilizam momentos distintos de suas aulas, uma parte expositiva, quando ele está constituindo um conceito, uma noção ou um entendimento sobre aquele momento histórico, e depois passa a ser o mediador no encontro dos alunos com outras fontes históricas, seja ela um vídeo, uma pesquisa, uma música ou outra estratégias que os professores utilizam.

Como exemplifica a professora 2 quando ela fala que passa uma pesquisa para casa e pede para o aluno individualmente reconstruir a pesquisa em seu caderno, pondo na forma que ele achar melhor, com as informações que ele achar que são as mais importantes e ao final produzir um parágrafo de conclusão para o desenvolvimento daquele trabalho. Ou quando, depois de um filme ou documentário, ela pede para que os alunos desenhem 4 cenas do filme, uma do início, uma do meio, outra do fim e a que mais gostou, e depois ainda tem a conclusão pessoal acerca do filme. Em ambas as situações a professora vai mediar o que aquele aluno

está pensando e escrevendo em seu caderno, seja em um primeiro momento orientando os objetivos da pesquisa, seja depois avaliando a conclusão do aluno.

“Eu tenho que ver isso na sua pesquisa, nesse recorte e cole de texto e imagem, na seleção feita por eles. Você pesquisou, leu, selecionou, colocou, agora é hora de fazer na última página do trabalho, a minha conclusão, na sala de aula, cada um com seu caderno, em silêncio, como se fosse um teste. Cada um vem a minha mesa ou lê para mim, quando a turma for grande ou eu chamo aqui e eu mesma leio e a parte maior do trabalho vai caber a ele. Eu preciso de um texto de 15 a 20 linhas, não precisa de mais do que isso, para ele me colocar com as palavras deles. Se copiou do texto eu peço para apagar e tentar de novo.”  
(PROFESSORA 2, 2017, f. 147)

Em relação ao uso do livro didático notamos que ele é utilizado, mas preferencialmente com a mediação realizada pelo professor, e a utilização de outras fontes históricas ser valorado por duas professoras e menos por outros dois professores.

Começamos pela professora 1 e a sua tentativa de, ao ensinar aos alunos conteúdos mais distantes temporalmente, produzir sentido na História.

“Como que eu vou trabalhar essa Antiguidade, eu pensava? Vou trabalhar com a idade deles, o que um menino pode querer num estudo da Antiguidade, o estudo de Grécia e Roma. Ele vai fazer a batalha, ele vai fazer a, entendeu. Ele vai pensar a vivência através da música, através da letra de música e vai tentar, era de uma maneira que eu tentava mobilizá-los para entender o processo, que para mim não era o mais importante. É muito mais a maneira com que eles articulavam esse passado longínquo com a possibilidade de entendimento do presente. Para isso que serve a História. Não para ficar perdido no tempo, no passado congelado, então eu procurava descongelar o passado, a ideia é um pouco essa. Eu procurava descongelar esse passado para que ele pudesse ter algum significado no presente”  
(PROFESSORA 1, 2017, f. 126)

Rüsen (2010/2011) ao explicar como compreende o aprendizado histórico afirma que essa formação histórica se dá através de um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática. “Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas.”  
(RÜSEN, 2010, p. 103-104)

Partindo dessa ideia podemos relacionar a aprendizagem desse passado mais remoto com a fala da professora 1, de não ser um passado para ficar perdido



no tempo, mas sim descongelar o passado e ressignificar o presente e orientar para uma ação consciente no futuro.

Assim, a professora 1 exemplifica como que ela fazia por exemplo quando tratava de Idade Média:

“[...] a questão da Idade Média, as cidades, vamos discutir a questão da cidade. A cidade, as doenças que perpassavam as vivências do surgimento, no Rio de Janeiro nós tivemos momentos também de epidemias e como é que se resolvia isso? Como que eram as cercas dos castelos? Eu levava filme, a gente via filmes, muito, em sala de aula, que falavam, claro, que numa licença poética, eu dizia: “ – Olha, isso é um filme, não necessariamente que o processo tenha sido assim, mas de qualquer forma dá uma dimensão a vocês de como era a Antiguidade ou a Idade Média, depende do tema.”(PROFESSORA 1, 2017, f. 126)

Ao comentar sobre a Idade Média, a professora busca um paralelo entre as cidades, medievais e atuais, em relação as doenças que ocorrem nestas cidades, buscando encontrar soluções para essas epidemias. Ilustrando as cidades medievais através dos filmes e questionando aos alunos sobre as suas vivências na sua própria cidade, os problemas. Dessa forma, trabalha-se a temporalidade, a forma de cidadania e propõe, como apresenta Rüsen, um aprendizado histórico, enquanto a experiência do passado para orientar o futuro.

Para Medeiros (2005, p. 12), “o trabalho do historiador e do professor, ao buscar perspectivas nas experiências do passado, não é o de reproduzi-lo, preenchendo o vazio de curiosidades, mas o de traduzir o passado em presente e em alimentar expectativas futuras.”

Nessa mesma linha de raciocínio, trazendo para o presente o professor 4 também busca:

“[...] eu busco associar, como eu enxergo a História como experiência humana, eu busco associar os conteúdos de História Antiga com a realidade, (...). E faço uma comparação, alguns dos alunos mais entusiasmados trazem alguns temas de novelas bíblicas, alguma coisa do tipo que a gente consegue trabalhar melhor. Então, eu busco fazer desse tipo, traçando paralelos com o que a gente vive na atualidade. O que para o 6º ano é mais fácil, que ainda tem aquela questão da curiosidade, do entusiasmo.”( PROFESSOR 4, 2017, f. 188 - 189)

A curiosidade e o entusiasmo como característica de turmas do 6º ano também foi evidenciada pela professora 2:

“[...] eu vou apresentando a matéria e eles acham aquilo curioso, diferente, eles vêm um documentário e acham legal, lêem um texto e acham legal, vê que começa a fazer sentido, que como por exemplo, que como eles estão estudando a questão na agricultura, como na Mesopotâmia nasceu isso. A questão dos rios, a importância dos rios, a questão econômica junto com a questão da natureza e a gente vai trabalhando assim.” (PROFESSORA 2, 2017, f. 144 - 145)

Nesses excertos ficam claro que os alunos, quando estimulados ao ensino de História, passam a buscar em suas experiências pessoais relações com o que está sendo ensinado na escola, como diz o professor sobre os alunos que levam exemplos das novelas bíblicas para a sala de aula. E ao professor cabe mediar esses conhecimentos para que os alunos não se mantenham no senso comum, das informações da novela, mídia ou filmes, mas consiga adquirir conhecimentos significativos (de orientação para a vida prática).

E a professora 3 destaca principalmente a sua busca pelos estudos de África, uma vez que em momento nenhum de sua formação teve contato com o assunto, pesquisando na tentativa de trazer para seus alunos aspectos culturais dos povos africanos.

“A África para mim ainda é mais difícil, o Império brasileiro é mais fácil porque a gente apela para as fofocas da História, para o cotidiano do Império. Mas, retomando a África, ainda acho mais difícil, porque a minha formação em África ainda precisa de muito estudo. Recorro a livros didáticos para ver como eu vou dar o conteúdo, olho artigos na internet, olho em blogs como Geledés, recorro a esse tipo de material para tentar aprender alguma coisa sobre África. (...) . É eu reconhecer que eu preciso saber mais sobre o assunto, apesar de ter o discurso anti racista, mas preciso saber mais sobre esse assunto teoricamente, até para bolar como que eu vou falar de África fugindo do eixo escravidão-racismo e mostrar a cultura africana.” (PROFESSORA 3, 2017, f. 160)

Ao refletir sobre essas falas dos professores é visível que os professores trabalham, na tentativa de produzir sentido para a História escolar, para aproximar o aluno aquele passado trazendo esse passado para a realidade dos discentes. Para isso lançam mão dessa série de recursos didáticos.

Em relação a textos acadêmicos é uma fala unânime dos professores que não existem a possibilidade de serem utilizados sem que haja uma reelaboração, de linguagem, de forma e de objetivos. Assim, sem nomear academicamente sobre o que eles falam, transposição didática (Chevallard), ou mesmo mediação didática

(Julia, Gabriel, Monteiro) os professores entendem a necessidade de reelaborar e associar esse conhecimento acadêmico com o conhecimento construído socialmente, como apresentamos com Develay.

Assim, para compreender como a dimensão axiológica da didatização é considerada, questionamos aos professores como que eles avaliam que seus alunos aprenderam determinado conceito de segunda ordem relativo ao conteúdo da disciplina História.

A professora 1 relata sobre essa avaliação:

“[...] eu avalio na verdade, pelo comportamento deles, pelo que eles fazem, pelas vivências mesmo. A questão da avaliação, definição, não parece ser isso o que você quer saber. Eu avalio que eles incorporaram alguns conceitos na medida de próprio comportamento deles que mudam ou não, se eu consegui tocá-los ou não com determinados conceitos. (...) eu avalio pelo comportamento deles no cotidiano da sala de aula, nos dizeres deles, na fala deles, na hora da discussão, do posicionamento de cada um, você vê um pouco da família, você vê um pouco da escola, o que que está fazendo com ele, e o que ele está elaborando com tudo isso.” (PROFESSORA 1, 2017, f. 128)

Na mesma linha de reflexão pensa o professor 4:

“[...] eu avalio ao longo do ano e se eles continuarem comigo em outros anos eu avalio ao longo desses anos pelas atitudes deles. Eu tenho alguns alunos que conversam contigo e perguntam o que a gente acha sobre determinado assunto, e a gente consegue avaliar, mas outros que são mais quietos, mais tímidos ou que não tem paciência para o conteúdo, então de uma forma geral eu avalio pela atitude deles, o que eles conversam entre eles, como que eles atuam em determinado momento de autoritarismo dentro da escola, como é que eles atuam em determinadas situações na organização de um trabalho, na apresentação de um trabalho, se eles se sentiram contrariados como é que eles se posicionam, então é na atitude deles do cotidiano.” (PROFESSOR 4, 2017, f. 190)

A professora 3 segue também por essa linha de avaliação a partir do comportamento e atitudes:

“Eu tenho alunos no 6º ano que são fantásticos, que brincamos que não são padrão do município, e isso é uma pena que esses alunos não sejam o padrão do município. Esses alunos são os que vieram de escola particular ou de escola pública que tinha uma outra preocupação, ou são aqueles que tem algum apoio em casa ou algum tipo de explicadora. Nesse sentido, você nas repostas que eles dão de uma atividade que eles realmente estão estudando em casa, mas no comportamento deles em sala de aula. [...] Portanto alguns conseguem compreender esses e outros conceitos relevantes para a História, porque você

percebe que há outras vivências fora da escola que ultrapassa o sentar em casa e ler o livro. Pode ser que nessas famílias haja o estímulo e a criação de outras atividades educativas ou formativas, um passeio na Lagoa, um piquenique em um parque, alunos que já foram na Confeitaria Colombo e no CCBB. Mas há também uma outra realidade, há alunos que sabemos que nunca saíram de Bangu. Assim, creio que esses alunos que tem outras experiências de mundo conseguem aprender melhor esses conceitos abstratos.”( PROFESSORA 3, 2017, f. 158)

Entendemos com a fala da professora que possa ser mais fácil para um aluno que tenha maior experiências de mundo compreender, relacionar ou comparar experiências de demais povos, culturas e sociedades, mas compreendemos que o aprendizado histórico não se dá somente na escola, ele está nos mais diferentes ambientes, públicos ou privados, e que a escola é um desses locais privilegiados para que haja uma mediação desse vasto conhecimento histórico específico com a os conhecimentos trazidos pelos alunos. A escola enquanto *lócus* privilegiado no qual o estudante tem seu direito a Educação garantido, na tentativa de buscar um cidadão que compreenda a sociedade, se compreenda como parte integrante dessa sociedade, que, por mais que esteja permeado com a cultura social vigente, é capaz de se tornar sujeito ativo de uma mudança construtiva.

A fala dos professores sobre a mudança do comportamento e atitudes dos alunos quando eles aprendem História de forma significativa condiz com o que fala o PCN:

“A construção de noções interfere nas estruturas cognitivas do aluno, modificando a maneira como ele compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si. Isso significa dizer que quando o estudante apreende uma noção, grande parte do que ele sabe e pensa é reorganizado a partir dela. Na medida em que o ensino de História lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História. Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro.” (BRASIL, 1998, p. 35)

Compreendemos assim, que quando os professores relatam que avaliam seus alunos através de seus comportamentos e atitudes é possível que seja observável não só o entendimento conceitual ou histórico sobre determinado assunto, mas como os alunos atuam em relação ao outro e sua visão de mundo, entendidos como a dimensão axiológica do ensinar História na escola.

Para isso, buscamos em Rüsen (2001, p. 78) o referencial de consciência histórica, que para esse autor é: “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” Relacionamos a fala dos professores a esse conceito devido ao tipo de avaliação que os professores propõem aos seus alunos, que busca cumprir o objetivo final do aprendizado histórico, que é com que os sujeitos sejam capazes de atuar no mundo de forma intencional.

A elaboração dessas atitudes, dos comportamentos e das falas dos alunos constituem narrativas sobre como que eles conseguem dar significado as experiências do passado, interpretar o presente e estabelecer expectativas para o agir no futuro. Essa competência narrativa é – para autores como Gabriel, Monteiro e Rüsen – o ponto que dá a inteligibilidade da História.

### **3.3 Das conclusões acerca da pesquisa**

Empreender uma pesquisa cujo objeto é como que os professores de história da escola básica mobilizam saberes para ensinar a disciplina de História foi uma tarefa na qual deparamos com diversos desafios. O primeiro deles foi procurar dispor de todo um pensamento de um tipo ideal de professor, para alcançar o tipo real do professor; exemplares daqueles que temos nas escolas de ensino básico no Brasil. O segundo foi o de tentar me distanciar enquanto professor para que essa pesquisa pudesse ser o mais factível possível, uma vez que eu poderia impregnar de sentidos que possivelmente não fosse a proposta de outros professores.

Outro desafio na realização desta pesquisa foi o de operar com concepções que alguns pesquisadores entendem dos dissonantes, propor em um mesmo texto uma confluência de ideias entre autores que sinalizam que o Ensino de História opera na fronteira entre os campos da História e o da Educação e outros autores que comungam da ideia de que o Ensino da História é um campo da Teoria da História, que a História tem uma didática própria e que esta está ligada a um conceito de consciência histórica.

Dessa forma chegamos em um ponto comum que é o da narrativa histórica enquanto produtora de sentido do conhecimento histórico, portanto segundo ambas as concepções a História ganha sentido para o aluno quando ele é capaz de narrar historicamente.

Para que seja alcançado o objetivo do conhecimento significativo dos alunos na disciplina História na escola básica fomos conversar com os professores para ver como que eles mobilizam os seus saberes para ensinar. O que nos conduziu para o caminho de buscar compreender as concepções de ensino presentes no cotidiano dos professores de história da educação básica.

Partimos para a investigação teórico-prática das concepções de ensino mais frequentes na educação do Brasil, e percebemos nos professores selecionados que não podemos afirmar que há um só paradigma ou mesmo um paradigma hegemônico na educação brasileira. Constatamos na fala dos professores que em determinados momentos os professores passeiam por diferentes formas de ensinar.

Observamos então a presença de paradigmas como o da racionalidade técnica, que vê o professor como um instrumento que passa o conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas também encontramos práticas de ensino que partem das relações entre diversos saberes – acadêmicos, sociais, coletivos e individuais – que buscam fomentar nos alunos o desenvolvimento de um pensamento histórico.

Procuramos entender que as disciplinas escolares, como no caso da História, é um conhecimento que precisa ser validado por vários agentes sociais para que ela mantenha a sua relevância e também nos deparamos com os desafios da contemporaneidade no ensino da História na escola básica, postas pelos próprios professores, como movimentos que visam restringir a autonomia docente ou mesmo ações que visam desqualificar a História enquanto disciplina, tornando-a disciplina secundária para a formação do estudante.

Com essas questões postas no horizonte dos professores é preciso uma mobilização constante dos setores educacionais e da sociedade, de uma forma geral, para que seja reafirmado a relevância do estudo da História na nossa sociedade. Os professores entrevistados mostram como que é a luta cotidiana de ser professor, luta contra a apostilagem do ensino, que limita o tempo e a autonomia

do docente. A luta contra a mordada que silencia o professor em seu exercício diário da profissão que ele se dedicou para exercer. A luta contra o sucateamento do ofício do professor quando entende-se que qualquer pessoa que entenda ter notório saber possa lecionar, sem ter nenhum preparo para tal. A luta contra seus próprios colegas de trabalho que querem moldar e sufocar a liberdade criativa que é o ensinar.

Neste sentido, a reflexão nos encaminha para pensar sobre a experiência profissional, assim buscamos compreender a partir dos pensamentos de Nóvoa sobre formação docente e sua relação com a experiência profissional:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (NÓVOA; 1992, p. 13)

A experiência do professor está assentada no trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e o autor ainda complementa dizendo que a experiência pressupõe uma pedagogia interativa e dialógica.

Desta forma, entendemos que a experiência do professor não se funda em seu tempo de sala de aula, mas sim na sua capacidade reflexiva, na sua prática em sala de aula que permeie de significado o conhecimento, não o deixando solto, pairando no ar, mas sim recheando o presente com o passado, como nos conta a professora 1 em sua entrevista.

A construção da experiência passa pela ideia do professor reflexivo, que segundo Schön (1995) é aquele profissional que constrói a sua prática a partir da reflexão, análise e da problematização. Schön compreende que a atuação do educador envolve conhecimento prática (conhecimento na ação, saber-fazer); a reflexão-na-ação (metamorfose do conhecimento prático em ação); e reflexão-sobre-ação (que é o nível reflexivo).

Com essa concepção de experiência profissional que passa pela reflexão da/na ação docente percebemos que nossos professores entrevistados carregam de reflexão sua prática quando a professora 1 faz paródias, charges, esquetes com seus alunos, a professora 2 busca através de uma ludicidade e artesanalmente constrói o caderno com seus alunos com desenhos e sínteses, o professor, a professora 3 parte da realidade de seus alunos para aprofundar temas de cunho

social e o professor 4 analisa dificuldades de seus alunos cujo poder aquisitivo é alto compreender revoluções e lutas contra sistemas políticos e econômicos vigentes; percebemos neles uma capacidade de refletir a sua prática de sala de aula e proporcionar aos seus estudantes o desenvolvimento de significados para o aprendizado da História.

Pensando nos desdobramentos que essa pesquisa pode proporcionar nos deparamos com algumas inquietações que neste espaço/tempo de um mestrado não foi possível darmos conta de satisfazê-las. Dentro do campo da História, seria interessante pensar especificamente como que os professores mantêm a mobilização de saberes em suas aulas de História em tempos atuais, de movimentos de desqualificação profissional e desvalorização da disciplina história na escola básica e movimentos que pregam que o professor seja um transmissor de um conhecimento, trazendo com força novamente o paradigma da racionalidade técnica, quais são os limites e possibilidades de trabalho dos docentes em meio a “denúncias de doutrinação” por parte de pessoas que acreditam que seus filhos estejam sendo manipulados pelos professores, nesse mesmo bloco a luta pelos professores por uma Educação Democrática.

Juntamente com essas reflexões futuras vemos como uma possibilidade de estudos, mais do campo educacional, sobre a dicotomia existente que ao mesmo tempo que limita a autonomia docente, percebe na educação um meio pelo qual a sociedade pode melhorar. Um excesso do discurso que a educação tem um papel fundamental na formação de uma sociedade mais justa e equânime, mas ao mesmo tempo essa sociedade busca tirar a síntese criativa de uma aula.

## **Bibliografia**

**AZEVEDO**, Crislane Barbosa de; **STAMATTO**, *Maria Inês Sucupira*. *Historiografia, processo ensino-aprendizagem e ensino de história*. In: Revista metáfora educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 9., dez./2010. p. 70-89. Disponível em:



[http://www.valdeci.bio.br/pdf/azevedo\\_stamatto\\_historiografia\\_processo\\_ensino.pdf](http://www.valdeci.bio.br/pdf/azevedo_stamatto_historiografia_processo_ensino.pdf)

Acesso em: 01 de outubro 2017.

**BAHIENSE**, Daniel de Albuquerque. *O bom aluno de História: o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.

**BARROS**, José D'Assunção. Paul Ricoeur e a Narrativa Histórica. *História, imagens e narrativa*. nº 12, abril 2011. <http://www.historiaimagem.com.br>

**BERGMANN**, Klaus. *A História na reflexão didática*. Rev. Brasileira de História, São Paulo, v.9, nº19, p. 29 – 42, set 89 – fev 90.

**BORGES**, C. *Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, 11 – 26, 2001.

**BRASIL**. *Parâmetros Curriculares Nacionais. História, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf) Acessado em: 05 de setembro 2017

\_\_\_\_\_. *Novo Ensino Médio. Como será o currículo do Novo Ensino Médio?*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_01](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01) Acessado em: 05/11/2017

**CAMPOS**, Paulo Fernando. *O Ensino, a História e a Lei 10.639*. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 10, p. 41-52, out. 2004

**CANDAU**, Vera Maria. *Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática*. Revista Educação, Rio de Janeiro, p.1-25, nov. 1996

**CARDOSO**, Oldimar. *Representações de professores sobre o saber histórico escolar*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 209-226, jan./abr. 2007

**CERRI**, Luis Fernando. *A Didática da História para Jörn Rüsen: uma aplicação do campo de pesquisa*. IN: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0608.pdf> Acessado em: 09/08/2017

\_\_\_\_\_, Luis Fernando. *Os objetivos do ensino de História*. Hist. Ensino, Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999

**CHERVEL**, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, v.2, 1990. pp. 177-229.

**CONTRERAS**, José. *Autonomia de professores*. ed. Cortez, SP, 2002

**FORQUIN**, Jean C. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica, n. 5, p. 28-49, 1992.

**FREIRE**, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

**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.

\_\_\_\_\_, 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, p. 5 – 36, 2017

\_\_\_\_\_, Carmen Teresa. *Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogo com Paul Ricoeur*. Revista Brasileira de História, v 32, n 64. São Paulo, 2012. p 187-210

**GAGO**, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções dos professores*. Universidade do Minho – Portugal, 2007.

**GOMES**, Nilma Lino. (Org.) *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47.

**HARTOG**, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

**JULIA**, Dominique. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, nº1, jan./jun., 2001.

**LIBÂNEO**, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2002.

**LOPES**, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*, Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

**MANZINI**, Eduardo José. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada*. IN: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.) *Colóquio sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25

\_\_\_\_\_, E. J. *Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros*. IN: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p

**MEDEIROS**, Daniel Hortêncio. *A formação da consciência história como objetivo do ensino de História no Ensino Médio: O lugar do material didático*. (Tese) Universidade Federal do Paraná. ,p. 208, 2005

**MINAYO**, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

\_\_\_\_\_, Ana Maria & PENNA, Fernando. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011

\_\_\_\_\_, Ana Maria. *Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História*. In: Caderno CEDES, Campinas, v. 25, nº67, p 333-347, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a06v2567.pdf> Acessado em: 15 de setembro de 2017

\_\_\_\_\_, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

**MOREIRA**, Antônio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, nº 18. p. 65 - 81 Set/Out/Nov/Dez, 2001

**NÓVOA**, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992, pp. 13-33

\_\_\_\_\_, António; (org). *Vida de professores*. Porto Editora. 1995

**OAIGEN**, Edson Roberto. *A Educação e a autonomia do professor: caminhos para a emancipação*. Revista Educação e Filosofia (on-line) v.8 n.16, p.159-172, jul./dez. 1994.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1031/936>. Acesso em: 10 de outubro de 2017

**PENNA**, Fernando. *Proibido educar?* Publicado em: 01/05/2016 Disponível em : <https://web.archive.org/web/20161015035346/http://rhbn.com.br/secao/educacao/esc-ola-sem-ensino> Acessado em: 01/10/2017

**PERRENOUD**, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000

\_\_\_\_\_, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001

**PIMENTA**, S.G. *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

**RIBEIRO**, Elisa Antônia. *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*. Evidência: olharse pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008

**RÜSEN**, Jörn. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. (p. 23 a 40) IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Resende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Ed. UFPR – Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_, Jörn. *Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica*. (p. 79 a 92). In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Resende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Ed. UFPR – Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_, Jörn. *Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão*. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011 p. 93 – 108

\_\_\_\_\_, Jörn. *Pragmática – a constituição do pensamento histórico na vida prática*. IN Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010. p. 53 – 94

\_\_\_\_\_, Jörn. *Razão histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001

**SADDI**, Rafael. *O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada*. Revista Acta Scientiarum, v.34, n° 2, Maringá, julho/dezembro 2012, p.211-220.

**SCHMIDT**, Maria Auxiliadora. *Construindo conceitos no ensino de História: “a captura lógica” da realidade social*. Hist. Ensino, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999

\_\_\_\_\_, Maria Auxiliadora. *Saber escolar e conhecimento acadêmico?* HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 11, p. 35 – 49, jul. 2005

**SCHÖN**, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91

**SILVA**, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

**TARDIF**, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

**TARDIF**, Maurice; GAUTHIER, Clermont. *O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** .Fortaleza: UFCE,1996.

**TRIVIÑOS**, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

## **Anexo I – Roteiro da entrevista**

### **I PARTE: IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

**Pergunta:** Nome completo?

**Pergunta:** Idade?

**Pergunta:** Instituições em que se formou? Graduação, pós-graduação? Temas de pesquisa...

**Pergunta:** Se houver formação continuada – o que te levou a fazer a formação continuada? Você acredita que é importante para sua profissão?

**Pergunta:** Tempo de magistério, em quais escolas e turmas?

**Pergunta:** O que te levou a ser professor? Mais especificamente de História?

**Pergunta:** A importância da formação para a sua profissão?

**Pergunta:** O que você aprendeu na graduação que continua sendo importante para a sua prática como professor(a)?

**Pergunta:** Qual o autor/ autores ou referência bibliográfica relevante para sua prática em sala de aula?

### **II PARTE: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA FALA DOCENTE**

**Pergunta:** O que você acredita que é preciso saber/conhecer para ser professor de história escolar?

**Pergunta:** Como você se percebe/sente em relação a esses saberes que você comentou?

**Pergunta:** Qual a importância dos conhecimentos adquiridos na licenciatura – de história e de educação – para o seu trabalho como professor? Você acredita que precisa de algo além desses conhecimentos para ser um bom professor de história escolar? O que?

**Pergunta:** Se você pudesse definir a carreira de professor em três palavras, quais seriam?

**Pergunta:** Quais são as maiores dificuldades encontradas no momento que você está ensinando seus alunos?

**Pergunta:** Qual a diferença entre o trabalho que você desenvolvia nos seus primeiros anos de profissão e agora? Como e por que você acha que mudou a sua forma de ser professor de história?

### **III PARTE: SENTIDOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ESCOLAR**

**Pergunta:** Para você, qual a importância de se estudar História na escola?

**Pergunta:** Em sua opinião, qual é a relevância do estudo da História na escola para a vida dos alunos?

**Pergunta:** Cite alguns professores que foram modelos para você na profissão? Por que?

**Pergunta:** Como você atua para determinadas matérias de Histórias que sejam mais distantes da realidade dos alunos, como por exemplo, Mesopotâmia, Egito Antigo, Império brasileiro, África, façam sentido?

**Pergunta:** A escola preparou um projeto e ficou a seu cargo preparar uma aula sobre as *identidades brasileiras*, como você prepararia essa aula?

**Pergunta:** Como você avalia que seus alunos compreenderam alguns conceitos básicos para a História, como por exemplo, o de cidadania, sociedade, civilização, país, democracia?

**Pergunta:** Coloque em ordem de importância os elementos que valoriza em seu planejamento:

(    ) Trabalho com conceitos

(    ) Resumo no quadro negro

(    ) Síntese do livro didático

(    ) Problematização do tema

(    ) Exposição oral

(    ) Trabalho em grupo

(    ) Leitura orientada do livro didático

(    ) Trabalho com fontes históricas

(    ) Outros elementos: \_\_\_\_\_

**Pergunta:** Peço a você professor que, nesse momento, me explique como se eu fosse seu aluno, a seguinte matéria: a política na Grécia Antiga.

## **Anexo II – Transcrição das entrevistas dos professores**

### Transcrição da Entrevista da professora 1

**Entrevistador:** Então professora eu vou te agradecer imensamente por aceitar participar do projeto né, um projeto que me ajuda a responder acho que as minhas próprias perguntas em primeiro lugar também, e responder perguntas de outros colegas professores, né que quando a gente se coloca no eixo central de uma confissão do saber escolar, a gente tá se colocando num papel de destaque nesse processo de ensino aprendizagem, não tirando o destaque do aluno né, mas se valorizando, a valorização do professor, na nossa sociedade de hoje em dia está precisando cada vez mais ser reafirmada.

**Professora 1:** Exatamente, exatamente.

**Entrevistador:** Então dentro dessa primeira parte que é a identificação do entrevistado eu queria que você me dissesse seu nome todo, sua idade, as instituições que você já passou como estudante, formação, toda sua história

**Professora 1:** Um currículo.

**Entrevistador:** Isso, fase curricular.

**Professora 1:** Bom, meu nome todo é professora 1, eu tenho 70 anos comecei a trabalhar com 18, me formei primeiro pelo Instituto de Educação nos anos dourados, então era digamos assim aquele clichê dos anos dourados, tijuana né (risos), casei com um rapaz que tinha sido do colégio militar, então, mais clichê impossível né (risos) e comecei a trabalhar, ai sim comecei a trabalhar com as classes populares e isso foi uma coisa que me enriqueceu muito, me deu muita força, como agente de ensino, na medida em que eu comecei a trabalhar com um universo que eu pouco conhecia, que eu comecei trabalhando em Ricardo de Albuquerque, depois eu fui pra Campo Grande, trabalhei 3 ou 4 anos lá, depois eu fui pra Ilha do Governador trabalhar lá e ai eu dei uma parada porque tive filhos pequenos, que eu tinha que cuidar, eu tinha que dar uma atenção a eles, achava mais importante naquele momento e não me arrependo não, até hoje. Daí pra frente eu voltei a trabalhar na medida que eu voltei a fazer faculdade, aí eu resolvi fazer um mestrado, porque eu não queria voltar mais para o ensino fundamental né, aí eu achei que, e mais, eu



tava vivendo, um colega meu me perguntou assim: - Por que que você resolveu fazer história? Eu digo assim, porque eu queria entender o meu tempo, eu vivi em plena ditadura militar entendeu, e não me, enfim, as explicações que me chegavam não me satisfaziam, eu tinha que entender porque que a gente tava vivendo aquela tragédia né, então eu resolvi fazer faculdade, fui pra UFRJ e foi muito interessante a minha experiência lá, porque embora os professores mais instigantes estivessem fora, foram exilados muitos deles ou tinham sido presos, não tavam dando aula, então a gente tinha um corpo docente muito precário do ponto de vista de, e ameaçado, assustado e, mas nos tínhamos um corredor muito rico de alunos, então eu vivenciei muito, exatamente fora da sala de aula a minha experiência como, como militante mesmo, porque eu passei a militar no movimento docente e leitura de grupos de estudo que a gente fazia, porque era mais que necessário, porque a gente tava fazendo os cursos quase que também amordaçadas e a gente resolveu se libertar também nesse momento se unindo em quanto alunos e fizemos um curso que diria que ainda precisou de muito tempo pra amadurecer tudo na vivencia da gente, mas que de qualquer forma foi um curso interessante nesse sentido né, foi um curso que a gente construiu na adversidade, a adversidade da sala de aula nos fez construir o nosso curso e a gente partiu pro mercado.

**Entrevistador:** Quería só saber a data, a data que você entrou na faculdade?

**Professora 1:** Entrei em 1975, 79 eu me formei. Em 81 eu entrei pro mestrado. Primeira turma de mestrado da UFRJ não havia mestrado até então, eu entrei pra essa turma, primeira, e comecei meu mestrado, acontece que eu precisava trabalhar e mestrado não tinha bolsa na época né, porque ninguém ainda tinha defendido dissertação e tudo mais e nós não tínhamos como subsidiar o nosso curso e eu precisava ter um dinheiro, né, pra contribuir pra receita familiar então eu tive que interromper meu mestrado porque as aulas eram a tarde e eu comecei a trabalhar em um colégio Impacto que é um colégio onde os donos eram militares e preparavam pra vestibular embora eu trabalhasse com ensino médio lá, ensino básico né, de 5ª a 8ª , né, pois é porque muda-se o tempo todo, ta mudando, ai trabalhei num colégio como esse, trabalhei na escola integrada do Leme que era uma escolinha muito interessante mais tinha um diretora completamente despreparada e a gente conseguiu se articular, nós professores pra fazermos exatamente um curso mais libertário digamos assim, eu tava recém formada, cheia

de gás, né, e consegui, aliás uma dessas professoras mora aqui do meu lado agora, eu encontrei ela depois de muito anos e era professora, veja, de matemática, de português eu de história e ela de ciências e fizemos uma tentativa de trabalhar de uma maneira mais democrática, uma escola mais que pudesse ter, sai da linha né, aquela linha demarcada pela escola, mas sugerindo, com sugestões, né. A coordenadora comprou nossa ideia, mas a diretora não, então nos fomos cinco professores demitidos no mês de outubro e essa demissão foi estrondosa para os alunos porque nos tínhamos uma excelente relação com os alunos e os pais se envolveram e fizemos um movimento que saiu até na televisão na época e eu acabei indo parar no DOPS como decorrência desse movimento, porque a diretora era mulher de um militar e resolveu denunciar os professores como subversivos né, veja só. Então essa primeira experiência nos meus primeiros anos de magistério. Felizmente eu não fiquei presa, foi só um depoimento, mas a gente fica assustado né, porque já era ano 81, ano 81, ano 80, 81 já quando aparentemente a situação já tava mais né branda, mas ainda sim a gente foi chamada aos costumes, sabe? Depois eu, bom trabalhei nessa escola do Leme que era aparentemente uma escola leiga, mas era uma escola cedida pelos dominicanos do lado da igreja do Leme a diretora era laica, teoricamente, mas ainda sim você era muito pressionado, muito controlado, nosso trabalho, ai passamos a, bom fui demitida, não fui reintegrada, mas a diretora caiu, nos conseguimos que a diretora perdesse a concessão, os dominicanos também ficaram surpresos né com a maneira com que ela encaminhava as coisas na escola, mas o acordo, o acordão das empresas privadas era: foi demitida não há possibilidade de recondução, e a gente não foi readmitida, cada um foi cuidar da sua vida né. Aí, depois trabalhei numa escola ali em Santa Teresa, na Tijuca, que acabou, que foi experiência boa porque eu trabalhava lá com o supletivo, então era, nós éramos um colégio de freiras ne, só tinha mulheres, eu sempre digo que meu prazo de validade é três anos, (risos) porque eu ficava três anos e começava a me envolver e me posicionar, e aí daqui a pouco eu era demitida. Era um prazo de três em três anos para eu sair de uma escola. E nessa escola foi exatamente isso, porque as meninas, eu tinha, comecei a fazer um curso com supletivo do ali na São Clemente, se não me engano a rua, uma escola que até hoje está lá, agora não me lembro o nome. E esse supletivo era misto e era considerado muito bom, era muito bem visto ai na questão da discussão de dar aula noturna, para uma população adulta, já trabalhando né, e ai eu fui levar pra escola

um pouco essas ideias né, porque não fazer um supletivo misto aqui né, porque uma escola só de mulheres, mas isso assim, uma conversa em um conselho de classe civilizadíssima (risos), mas ameaça muito grande, e a outra questão foi que, eu levantei essas 2 questões na verdade, e a outra questão foi que as turmas tivessem representação no conselho de classe ne, pra que a gente pudesse ouvir a voz da turma no conselho, bastou isso pra no final do ano eu ser demitida (risos), ai sai de mais uma, essa no Leme, foi por questão também política ne, e ai trabalhei numa escola, também três anos, no Antônio Vieira. Ai era uma população totalmente diferente né, eram as elites, eu dei aula, lamentavelmente, pro Mariano Marcondes Ferraz que acabou de ser preso no aeroporto, foi meu aluno de lá, o filho do Ricardo Amaral foi meu aluno, né eram as elites cariocas que estudavam lá. Então você tinha universo muito controlado pela direção, o livro didático eles escolhiam e a gente habilmente, eles perguntavam: Dê a sugestão de 3 livros? A gente dava habilmente a sugestão de um livro mais conservador que era sempre esse que era escolhido, e ai era sempre esse que era o adotado, né, mas eles diziam que iam nos ouvir. E ai a gente trabalhava também, numa escola conteudista, com um cronograma definido pelas coordenações, em que você tinha que dar programa e tinha que rolar a despeito dos interesses e diferenças, e enfim era a lógica de um modo geral de todas as escolas que eu trabalhei nesse período. Não havia concurso público até então. Eu fiz o primeiro concurso público que ainda Chagas Freitas, antes do Brizola, Brizola aproveitou os concursados, foi bom porque eu não entrei no governo do Chagas, entrei no governo Brizola. Aí comecei a trabalhar no Sambódromo, ai foi uma outra realidade pra mim né. Porque eu tinha autonomia, a escola pública é, eu digo que assim o grande mérito da escola pública, pelo menos na minha geração, ne, digamos assim, foi você poder ter autonomia na sala de aula para trabalhar, você tinha autonomia pra escolher o seu livro, tinha autonomia pra trabalhar da sua maneira, dando conta de um programa que tava previsto, mas que a cada ano aumenta né, com a história, a cada ano o curso tem que se adequar a realidade. Então trabalhei lá uns sete anos mais ou menos e ai um fui chamada pra trabalhar num projeto do, os nomes sempre me falham, ah os 70, projeto que era da polícia, ligado ao, até na UERJ, eu fui chamada pra fazer parte de uma equipe de pesquisa um, não vou lembrar agora, meu Deus do céu, daqui a pouco eu lembro, ai fiquei lá um tempo, aí minha matricula foi transferida pra lá, ai fiquei lá trabalhando um ano, mas ai voltei de novo pra secretaria de educação, ai perdi minha origem e

acabei o meu curso ali na Praça da Bandeira, uma escolinha do Estado, ali na Praça da Bandeira, na Francisco Bicalho, Martin Luther King ai trabalhei e sair, ai larguei porque estava no Colégio de Aplicação, estava fazendo mestrado já, eu retomei o meu mestrado, na própria Universidade Federal, e ai eu estava assoberbada com muita coisa e abandonei o Estado, pedi exoneração, ou seja, fiquei só no Colégio de Aplicação, foi o momento que eu ainda tinha só vinte horas no colégio de aplicação e estava fazendo mestrado, e combinei essas duas atividades na época. O mestrado tinha bolsa já nessa época e aí eu pude fazer direitinho meu trabalho, né com as elites do vale do Paraíba Fluminense. (Risos) Meu tema era, na verdade era acumulação de riqueza, acumulação de poder, riqueza das elites fluminenses. Que depois eu desdobrei também no doutorado, mas que eu não acabei o doutorado, fiz só uma etapa, depois tive que parar, sempre a família, (risos) e ai enfim, o tempo foi rolando e chegou a hora da minha aposentadoria, eu estava já dando aula na UERJ, no ensino de história na parte de ensino de história e tudo bem que era uma boa experiência, porque eu lidava com os alunos da graduação, já em fim de curso e eu também dava aula no colégio de aplicação, então alguns até faziam estágio comigo, outros não, na minha turma ne, mas ai eu tinha, eu era digamos assim um interlocutora entre a formação e o colégio de aplicação do ensino de história da universidade. Então foi uma experiência muito boa eu fiquei uns cinco ou seis anos trabalhando lá e cá e depois eu me aposentei, foi quando em seguida eu me aposentei. Enfim, até porque na época começou o burburinho de que a gente ia perder a paridade, ia acabar a paridade quando você se aposentasse e eu não podia correr esse risco, ai eu tinha um tempo da escola privada, um tempo da escola privada, um tempo da escola pública anterior né, ai juntei tudo e me aposentei.

**Entrevistador:** e sua aposentadoria foi quando? Qual ano?

**Professora 1:** 2005, aí eu continuei trabalhando. Ah eu já trabalhava, eu trabalhei em muitas universidades privadas, trabalhei na universidade Santa Úrsula muitos anos, trabalhei na Veiga, Veiga não, no, naquela lá na Penha, bom além da Estácio, trabalhei na Gama Filho, enfim, na Gama Filho, na Santa Úrsula e nessa que agora esqueci o nome, que é lá no subúrbio, e fiquei pouco tempo lá, porque ai fiquei, a santa Úrsula teve um concurso público pra seleção de professores e ai pra lá, eu fui chamada. Naquele momento uma direção muito progressista e foi um trabalho muito

legal que eu fiz na Santa Úrsula, trabalhei muitos anos lá. E aí quando eu me aposentei, o curso de história acabou da santa Úrsula eu fiquei lá uns seis anos ou sete, aí o curso começou a claudicar, começaram, e eu comecei a me irritar também porque queriam fazer do curso de história um curso de auxiliar das várias faculdades, aí você dava história do direito, história da medicina, aí eu disse isso não é curso de história, vocês tão acabando com o curso de história, aí fizemos aquele meus buchichos de sempre e aí eu demitida pela coordenadora de novo. Mas, já era um outro coordenador, a coordenadora com quem trabalhei muitos anos já tinha saído, já tinha ido pra UERJ, depois foi pra UFRJ, e aí essa criatura era uma criatura conservadora e também eu não me dava muito bem com ela. Enfim, essa é a trajetória da minha, que eu me lembro da minha vida profissional.

**Entrevistador:** Gostei de como você fala da sua vida profissional, você fala com gosto, com muito gosto.

**Professora 1:** É. A coisa engraçada que aconteceu muito comigo, que acontece até hoje, eu às vezes eu chegava nos locais de trabalho, meio pra baixo, ou porque eu estava cansada, ou porque era longe, eu trabalhei em Jacarepaguá, Madureira, na Penha, na Estácio você pode trabalhar em vários campi né, então eu trabalhei em vários lugares, as vezes chegava depois de uma viagem até Jacarepaguá as seis horas da tarde, uma hora e meia, duas horas, mas eu voltava da sala de aula animadíssima aí as professoras mexiam comigo: - Meu Deus o que que é isso? Você volta animada, nunca vi isso. Eu digo, pois, é, não tem vergonha na cara, a sala de aula me faz bem (risos).

**Entrevistador:** E o que te levou a ser professora? E mais especificamente ser professora de história?

**Professora 1:** É de história eu escolhi a faculdade de história por conta da questão do entendimento, né, eu queria entender esse passado e como esse acabou desembocando numa ditadura militar que me angustiava muito, né então daí ter escolhido fazer o curso de história. A formação era licenciatura plena né e eu já tinha sido professora no primeiro segmento e foi quase que uma coisa natural, eu me formei e imediatamente após eu comecei a trabalhar, dando aula em duas escolinhas, essa do Leme e o Antônio vieira, foram as duas primeiras em que eu comecei a trabalhar e daí pra frente houve momentos em que eu trabalhei de

manhã, de tarde e de noite quase todos os dias da semana, porque era um, eu tinha vários horários em várias escolas, trabalhava em escola do estado, e dar aula em universidade a noite, porque eu comecei a dar aula logo a seguir também, além disso a dar aula em escola pública né, que foi aquela que eu fiz o concurso eu fui chamada e em 82 eu comecei a dar aula também na escola pública. Então a coisa, e assim né, três vezes na semana eu ia para o Estado, duas vezes na semana, e aí fazia coordenação em um colégio todas as tarde, e duas a três vezes por semana eu dava aula em universidade a noite. Então as vezes era assim o dia inteiro. Havia dias que eu dava aula manhã, tarde e noite, então foi uma vida corrida né, até eu poder me acalmar e fazer mais um trabalho, mais concentrado, que eu consegui fazer já trazendo uma experiência recortada né, dessas várias experiências de trabalho, mas o colégio de aplicação me trouxe uma dimensão muito interessante que, primeiro esse trabalho de sala de aula de quererem tirar todo trabalho de aula expositiva que até então eu fazia com motivação, discussão, mais, predominantemente aula expositiva né, e aí eu comecei a aprender como fazer um trabalho com os alunos integrados, com os alunos e com eles sendo muito mais agentes em sala de aula, do que pacientes, meninos passivos, ouvindo um professor iluminado falar, né. A gente tinha que fazer o contrário. Então eles falavam, eles tinham voz ativa, fazíamos muito trabalho de discussão de texto e a partir dessa discussão de texto a gente partia para um trabalho que você não tinha uma avaliação, e não era superdimensionada essa avaliação, nós tínhamos várias avaliações sistemáticas na sala de aula, né, pequenas avaliações, então às vezes ao final da aula era: - Vamos agora elaborar uma caricatura! Que a caricatura era um pouco uma visão para mim, uma visão síntese da aula. “- Vamos fazer uma caricatura do texto.” “- Vamos fazer uma letra de música para esse texto.” Uma dramatização. Marcava dramatização. E eram trabalhos fantásticos, né, porque as dramatizações eram extremamente criativas, eram, como é que eu vou te explicar, muitas vezes o conteúdo aparecia de uma forma metafórica, né, e era aí que eu avaliava, no caso de letras de música a mesma coisa, e eu me lembro numa vez que uma das experiências, de várias experiências muito legais de lá do colégio de aplicação, e dessas experiências um aluno chegou pra mim e disse assim: “- Professora a gente pode dizer palavrão?” Eu disse claro (risos) o texto era um texto sobre tráfico de escravos, aí era muito engraçado porque ele: “- Porrada, porrada.” Era uma das partes da letra da música que esse grupo fez. Mas tinha de valsa, a rock, a reagee, a funk, tinha de tudo eles

inventavam o ritmo dele. Alguns eles inventavam o ritmo e a letra, outros eles usavam a música existente e faziam a letra, era para inventar, além das dramatizações que a gente fazia né, algumas até gravadas e a gente ia pra auditório e eles apresentavam como se fosse uma peça, aí eu filmava, teve lá fizemos da revolução francesa, por exemplo, que eles resolveram fazer a dramatização. Outras vezes era sala de aula com discussão de texto e apresentação de grupo, um ou dois falavam outros faziam poesia, outros eram letra de música, parte poética da letra de música, outras vezes, fizemos excursões com eles, que foram muito legais porque a gente foi as fazendas do vale, as fazendas tombadas do vale do Paraíba Fluminense, aí eu dava aula no segundo ano do ensino médio, aí forma comigo não só os alunos da direção, da direção não, os alunos da graduação da UERJ, que eram meus alunos mestre né como se fala, os alunos mestres, os alunos mestres e os alunos do segundo ano todo. Então eram cem pessoas e eu coordenado, a primeira experiência foi só eu de história, mas na segunda experiência eu fiz um intercâmbio com o professor de biologia, então era uma fazenda que tinha um açude e ele fazia as experiências de vegetação, da vida, enfim, da parte, da vida da lagoa né, o que que eles encontraram na lagoa, como é que era a vida, enfim, os peixes, o que que tinha. Fizeram um levantamento lá e eu trabalhando com a parte, fizemos um rodizio né, cada hora um grupo vinha para o meu lado outro ia para o lado dele né e articulando a fazenda essas vivências histórica e da vida animal.

**Entrevistador:** E essas experiências todas no CAp da UERJ né?

**Professora 1:** Todas no Colégio de aplicação, que a gente tinha só financiamento para fazer uma viagem dessas. Ficamos num hotel “mara” lá em vassouras né numa dessas viagens, e era cara né, muitos alunos e nós passamos, chegamos na sexta-feira e ficamos até domingo a tarde, passamos o final de semana trabalhando. Fomos à casa da Era também, que é uma casa tombada pelo patrimônio, então uma experiência fantástica, porque está tudo preservadíssimo conservado, ainda tivemos o apoio dos profissionais da casa. Eu já tinha ido antes, eu sempre que fazia uma excursão com os alunos, eu chamada de excursão dirigida né, eu sempre ia antes, então a gente, eu já sabia o que que eu podia, eu criava desafios para os alunos né, pra eles, eu de alguma forma direcionava o olhar dos alunos para questões me pareciam mais importantes, aí eles iam fazendo as suas respostas, tiravam suas fotografias, faziam seus desenhos, que as vezes eu pedia pra eles fazerem

desenhos entre os desafios isso no caso de Vassouras, eu fui duas vezes a vassouras com duas turmas diferentes, depois eu fui fazer uma excursão no centro da cidade, Morro da Conceição. Eu fiz também algumas com alunos mestres e alunos do ensino médio, que foram, andamos as igreja de Santa Rita, não sei se você conhece, Morro da Conceição, é muito interessante, vale a pena você conhecer um dia, porque é um trajeto que nos remonta século XVIII, então você acompanha de alguma forma, de lá de cima, tem um forte inclusive, então você vê a lógica da defesa, a necessidade da defesa do auto do Morro da Conceição e os moradores, que num primeiro momento eram os estivadores do cais do porto e você tinha muitos escravos ou libertos pobres que viviam ali no centro da cidade e, mas hoje você tem muito uma população de portugueses e nordestinos, branca, predominantemente branca, impressionante, como mudou o perfil do que eu imaginava que iria encontrar no Morro da Conceição. É uma comunidade perfeitamente visitável, não tem controle do tráfico, portanto você pode ir a qualquer hora, a primeira vez que eu fui foi inclusive a noitinha, final da tarde, era a hora que eu podia ir né, fomos com o grupo de professores, até a professora Helena Araújo foi comigo, nessa primeira excursão e o outro foi o professor Anderson Oliveira que agora não trabalha mais no CAp, trabalhou na época, mas agora tá na UNIRIO, então ele saiu do CAp. Enfim, tivemos essa experiência que foi muito produtiva também, porque era a vivencia deles num espaço que era urbano, para eles tentarem entender a configuração arquitetônica, a configuração das picadas das ruas, os arcos que você encontra ali na comunidade, os alunos entrevistaram moradores, fizeram entrevistas com os moradores e depois fizeram um grande, digamos um grande trabalho de retorno dessa experiência. É foi muito legal, foi muito legal. De sala de aula tive algumas muito engraçadas também né, tive, bom teve uma época que eu fiquei afastada de sala de aula e fiquei trabalhando para secretaria, estava voltando da minha licença de mestrado e as turmas estavam todas ocupadas, os professores estavam lá direitinho, não havia necessidade naquele momento de professor novo né, pra lá então fiquei na secretaria. Mas aí teve uma professora dessas que se aposentou, eu precisei pegar a turma e ai me deram uma sexta série, que eu não trabalhava no ensino fundamental a muitos anos. Eu achava que não ia me adequar, ih meu deus vou pegar a garotada, de 10 anos, 9 anos, 8 anos, 9, eram 9, 10 anos, que 9, 10 anos. Não, eram 12, 13, sexta série 12 anos por ai, né. Pré-adolescência, muito engraçado, e ai me diverti muito,



porque eles eram muito, falavam o que queriam, como queriam, o que é uma vivência de, de liberdade em sala de aula, que é fantástica né, diferente de ensino médio que o aluno já está mais preocupado com o conteúdo e alguns já tão pensando no vestibular, no caso da sexta série não, uma coisa fantástica. Então eu me lembro que eu estava numa época trabalhando antiguidade, então eu levei, obvio né, mulheres de Atenas do Chico botei o som e junto com o Chico cantei eu, e aí um aluno disse assim: “- Ai professora”, e olha que eu sou afinada, “- Ai professora você canta igual ao meu pai.” (Risos) Eu digo e felizmente eu tenho uma plateia cativa, e continuei cantando, aí fomos mulheres de Atenas, acabei a música, e nessa mesma turma foi muito engraçado, e aí fomos explorar a letra e o aluno me disse assim: “- Professora me diz uma coisa, ah não, essa foi uma outra experiência. Essa pergunta do menino foi sobre mulheres de Atenas. “-Professora, me diz uma coisa que eu não estou entendendo, eu não entendi muito bem, as mulheres ficavam esperando seus maridos, eles iam viajar, demoravam a voltar e foi aí que começou a masturbação?” E eu disse assim para ele “- Não, foi muito antes.” (Risos) E não criou impacto e continuou. Eu achei fantástico, uma experiência que eu achei engraçada e que eu tive assim que tirar da cartola uma resposta adequada para a questão, que não criasse nenhum tipo de impacto e que fosse adiante. E foi assim que a coisa desenrolou. Depois eu tive a experiência dos mitos, eu contava a história de Eros, contava a história do casamento entre os deuses, aí nascia Eros, do casamento de Zeus com agora não me lembro quem e eu contava que Zeus dormiu, eu falei. A deusa era da Terra, agora eu não me lembro, e então nasceu Eros, que era o deus do amor, e como eles estavam na fase da adolescência, então falar de amor. Eu trazia músicas que falavam de amor, o que é o amor e o aluno disse: “- Professora, você disse que ele dormiu, dormiu 1 ou 2.” Eu respondi que dormi era dormi e também fazer filho, então era o 2. Essas coisas que são (inaudível), muito interessante e podiam fazer essas perguntas, era legal porque eles tinham essa intimidade. Quando falamos de Guerras, as Guerras Bárbaras, as Germânicas, em sala de aula e chegava daqui a pouco vinha um e colocava na minha mesa (Tum – onomatopeia) um saco, e eu disse “- O que é isso?” e ele disse “-Sangue, professora.” Fiquei pensando, será que ele trouxe sangue mesmo? E ele disse: “-Sangue, é tinta.” Eles vinham a caráter, com roupas de combate e levavam um saco de sangue como resultado das batalhas. Eu achava demais, aí eles cantavam, quando a gente fazia dramatização eles faziam com uma riqueza de

vivencia deles mesmo. Foram experiências muito boas as que eu tive lá. Aprendi muito e com meus colegas também, porque tínhamos discussões e havia também um nível de cobrança, entre nós, para que o trabalho fosse um trabalho criativo, fosse um trabalho libertário, fosse um trabalho, enfim, de exercício de cidadania. A ideia era essa, era o que a gente queria no nosso cotidiano.

**Entrevistador:** A importância da sua formação para sua profissão. O que é importante dentro dessa sua formação toda para a sua profissão.

**Professora 1:** Bom, eu diria o seguinte, que eu fiz a licenciatura, que era feita na Faculdade de Educação da UFRJ, no caso da História, mas eu já tinha uma vivência do magistério que vinha do Instituto de Educação, que a gente tinha tido uma experiência bastante interessante, que éramos professorandas. No último ano a gente fazia estágio na escola, orientados no Instituto por professores de prática de ensino. Então já tinha tido essa experiência anterior de licenciatura. Depois eu fiz minha experiência no Colégio de Aplicação da UFRJ, que foi também muito legal, porque é um colégio um pouco similar ao colégio da UERJ, eu diria que o Colégio da UERJ era mais consistente, primeiro que era horário integral, então você tinha um universo de alunos mais envolvidos diretamente com o colégio, depois eles tinham os laboratórios a tarde, uma coisa que o Colégio da UFRJ não tinha, era de fotografia, ih, eles usavam essa experiência em sala de aula, era de fotografia, de alemão, de língua estrangeira, tinham vários projetos, que eles incorporavam esses projetos, coisa que não tinha na UFRJ. Agora, dessa formação, digamos, eu tive uma professora de Prática de Ensino, muito boa, da UFRJ, Ella Dottori, mulher do Clóvis Dottori, que era professor de Geografia, e ela era uma pessoa muito competente. Fizemos vários estudos e experiências de sala de aula, de discussão de textos e de Didática, como aplicar isso em sala de aula, como mexer com currículo, o que era concretamente, para nós, naquela época, currículo. Qual a importância de ter uma flexibilidade curricular, de ter uma maior mobilidade de atividades. Fiz a licenciatura lá, o que disso me auxiliou, eu diria, bom, as leituras, que eu fiz, as discussões que eu fiz em sala de aula, principalmente com a orientação da Ella e as experiências em sala de aula que eu fiz com meus alunos do

Colégio de Aplicação de lá, que a gente também dava aula para os alunos, como é no CAp, mas lá era menos, lá a gente dava 2 ou 3 aulas, já no Colégio de Aplicação da UERJ a gente tinha que fazer um processo, era necessário que a gente construísse com esses alunos mestres, um processo em que ele, primeiro que ele assistisse um tempo significativo de aulas que tivesse a prática de ensino de primeira etapa, que era de observação e participação, nessa etapa eles não davam aulas, não sei agora exatamente como está, mas era assim na época. Eles faziam um primeiro semestre, só tinha dois semestres, o primeiro semestre de observação e participação, onde eles elaboravam textos e corrigiam avaliações, elaboravam questões e acompanhavam os alunos em sala de aula. E na segunda etapa, eles se preparavam para entrar na sala de aula como docentes, entre aspas, né. E eles faziam essa segunda etapa, tudo isso é uma experiência para entrar na minha sala de aula de história eu fiz na UFRJ, que eu fiz um estudo, o curso de didática, de prática de ensino, enfim, eu não me lembro de todas as disciplinas que eu fiz no curso, mas algumas eram mais importantes para mim, mas depois a sala de aula, o CAp como expressão concreta do como aplicar o que eu tinha aprendido na sala de aula da licenciatura.

**Entrevistador:** Quais são os autores ou referência bibliográfica que você pode aplicar na sua sala de aula?

**Professora 1:** Olha, já faz muito tempo, na elaboração eu usava, dependida da série, portanto do programa, eu fiquei durante muito tempo no segundo ano, portanto eu usava muito Hobsbawm, as adequando, eu fazia um texto reelaborado, utilizando Hobsbawm como uma das fontes que eu utilizei muito. Se você me perguntar eu não vou levar de todas as referências que eu usava na época, porque dependia, eu tenho até aí, eu posso ver para você e me recordar, os livros que eu usava para o Ensino Médio e que eram adequações que dos livros que eu usava na Universidade, que seria de terceiro grau. Mas o dominante era o Hobsbawm, mas eu usava também outros livros de orientação marxista e que eu adequava de alguma maneira, porque eu trabalhei no segundo ano e muito com as Revoluções Burguesas e depois as Liberais e o socialismo, então usei muito esses livros de

orientação marxista, até porque me dava mais segurança porque eram as minhas leituras, até hoje do processo histórico. Adequava linguagem, dependendo do tema, cotejava com os livros didáticos que eu usava, e eu usava muito o Ademar Flávio, e eu não lembro mais os outros autores. Esse era um livro que a gente usou bastante no Colégio de Aplicação uma época, que eram livros de autores progressistas, que acho até que eram mineiros, de uma editora mineira, esse eu me lembro agora. Agora eu não lembro todos os autores não, mas era dentro dessa orientação que eu ia captando.

**Entrevistador:** Agora a gente entra na segunda parte da entrevista, que é o contexto de produção de fala do docente e a primeira pergunta desse bloco é. O que você acredita que é preciso saber/conhecer para ser um professor de História escolar?

**Professora 1:** Bom, eu defendo que o professor tem que ser competente, isto é, ele tem que saber minimamente selecionar e elaborar os conteúdos que ele vai ensinar em sala de aula. Tem que estar muito claro isso para ele, então essa competência nesse sentido, do conteúdo. Mas não só o conteúdo, o como você vai articular esse conteúdo que, para você, está claro, eventualmente, mas que você vai encontrar na dinâmica da sala de aula esse contraponto. Um contraponto que vai muitas vezes te desestruturar, desqualificar até mesmo aquilo que você tinha elaborado para a sala de aula. E olha, não é isso, vamos começar tudo novamente. Não é nenhum problema, a gente recomeça e vamos refazer. Eu diria para ser competente, a sua pergunta é voltada exatamente para entender a competência, como você articula o saber histórico com a Didática da sala de aula. Eu digo exatamente isso, primeiro é você continuar as suas leituras, estar sempre atualizados, agora então teses e dissertações estão saindo a toda hora, então você tinha que estar eternamente lendo, pesquisando, você fazendo o seu trabalho do mestrado, no doutorado. Além disso você tem que fazer essa adaptação para a sala de aula, trazendo coisas novas, fazendo discussões, por exemplo, eu não sei se você conhece, o meu orientador é o João Fragoso, eu não sei se você conhece. E Maria (não entendi o sobrenome) faleceu, foi minha orientadora no Mestrado e o Fragoso no Doutorado.

O João foi meu colega de turma, inclusive, então a gente tinha muita ligação. E a leitura que ele faz do trabalho escravo não é a mesma leitura do que muitos historiadores fazem. A cabeça dos professores e dos alunos e o que os Movimentos Negros querem é que o escravo é um torturado diuturnamente, que é chibatado a toda hora, aquele cara que, como o João colocou, a escravidão em 350 anos não foi um holocausto, ela era por si só uma relação de dominação e violência, ponto. Isso é consenso universal, alguém ser proprietário de outro por si só já é uma violência. Agora dizer que, eles apanhavam, que todas as relações eram iguais, que todas as fazendas tinham o mesmo tratamento ao longo dos 300 anos em todas as regiões do Brasil não é verdade. Então ele levanta essas questões que são específicas de alguns relacionamentos que trazem coisas novas, a moradia, a casa da família escrava fora daquela visão daquela grande senzala, bipolar, colônia – metrópole, aquela visão bipolar. Eu discutia muito isso, a colônia que era o espelho da metrópole, era o espelhismo? Não, essa colônia tinha vida própria, tinha contradições internas, tanto quanto tinha a senzala, aí eu pegava muito o trabalho do Manolo, que era exatamente o conflito dentro da senzala. A senzala era o espaço de conflito também, temos uma visão, muito pela nossa formação, que a fala do professor não problematiza muito. Então eu que trabalhei muito sobre o Império e o tráfico de escravos e das fazendas de café, tanto que minha dissertação é sobre isso. Eu me interessei muito por esse tema, e eu trazia exatamente essas questões para os alunos em sala de aula, vamos pensar, a favela, agora é comunidade, pelo politicamente correto, mas uma favela não é igual a outra. São comunidades com suas próprias histórias, dinâmicas, conflitos, independente da questão da pobreza que perpassa essa vivência da favela ou da comunidade, mas a despeito disso você não pode generalizar, pasteurizar o mundo favelizado, a despeito da questão da pobreza e das condições, muitas vezes precárias de vida. Cada uma resolve a sua maneira, sempre tentei fazer esse tipo de trabalho, problematizando a partir de teses novas, de discussões mais atualizadas, de discussões que estavam saindo do forno. Procurava para trazer as discussões que eu estava vivenciando no meu curso de mestrado, eu procurava trazer também para a sala de aula.

**Entrevistador:** Em algum momento da nossa conversa você falou de também como mexer o currículo, como burlar o currículo também, em algum momento é importante você conhecer o currículo para burlar-lo em sala de aula?

**Professora 1:** Você teve aquele projeto, esses nomes que eu esqueço, de Currículo Nacional da década, eu estava no CAp, uma Orientação Curricular. Os PCNs davam sugestões mais ou menos abertas, você podia fazer adequação, eu achava isso muito bom, era uma visão, que na minha concepção, era uma visão que nós já fazíamos no Colégio de Aplicação, não criou grande impacto no Colégio de Aplicação, mas nos outros colégios, nos outros espaços escolares criava, porque dava uma certa liberdade curricular e Didática e uma maneira de trabalhar mais livre, que você podia articular. Os PCNs de alguma maneira nos orientaram muito, durante um tempo, foi uma orientação que me pareceu na época muito salutar. Agora, exatamente porque não eram fechados, não eram currículos amarrados, da gente ter que seguir a rota como se todos os espaços escolares fossem iguais. Na minha concepção o currículo tem que ter flexibilidade, dependendo do espaço, dependendo da região do Brasil, o Brasil é imenso, tem histórias completamente diversas, você não pode trabalhar um currículo no Nordeste, no Sudeste e no Noroeste da mesma maneira. E até porque você, fazendo isso, você oculta, você ilide, você sufoca a própria cultura regional, você não absorve na sala de aula esse poder cultural que o Brasil tem, a riqueza que o Brasil tem, tendo um currículo amarrado, tendo que trabalhar e não podendo se distanciar daquele modelito, porque senão você não está cumprindo os objetivos determinados. Ai entra a etapa do professor, eu, realmente sempre fui indisciplinada, no ponto de vista dessas ordens e regras muito rígidas para cima de mim, até porque minha formação, minha criação foi uma criação que eu diria ter liberdade na minha casa, na minha casa tinha discussão. A minha casa era uma casa de discussão, meus pais eram, embora meu pai fosse militar, mas a gente tinha uma discussão em casa, minha mãe era uma pessoa muito questionadora e meu pai não era um ditador, ele lutou contra, não se insurgiu, mas lutou contra a Ditadura, e logo em seguida pediu, se ausentou do exército, ele já tinha tempo, não era se aposentou porque tinha um outro nome, e ele logo logo ele, em 65, ele tinha tempo para se aposentar, digamos, e ele foi seguir carreira civil, ele era engenheiro civil e foi seguir carreira fora do exército. E, diria,

era uma pessoa que dava espaço na minha casa para a gente discutir, questionar, brigar, falar de igual para igual, entendeu. Então tinha coisa na minha família que era muito bom. Meu avô era general, mais autoritário, e, quando eu trazia da Universidade questões como a Revolta do Forte, na qual ele participou como legalista que era, eu falava para ele, toda imbuída do que estava aprendendo na faculdade e ele falava: “- Nada disso, nada disso. Uns cinco gatos pingados andando na praia com um português de tamanco olhando. Não tinha nada disso que vocês estão falando, revolta...” Ele dizia para mim: “- Isso é o que você está dizendo, não é o que aconteceu.” E eu dizia para ele: “- Isso é o que você está dizendo.” A gente discutia também, mais ou menos de igual para igual. Era um negócio das vivências dele, ele era do início do século, e tinha uma experiência de vida, de História do Brasil muito interessante, era getulista, depois brizolista e enfim, não era essa família tradicional de militar autoritária de mulher passiva, embora tivesse militares, vários. Mas a gente discutia muito e era muito rica, e bem, não tinha celular e a televisão pouco a gente via. Então tinha muita conversa, a gente trocava muito entre nós.

**Entrevistador:** E essas experiências dentro da sua própria família te trouxe como professora o que?

**Professora 1:** Exatamente essa transgressão, o direito a transgressão que eu tinha na minha casa e que eu digo assim, eu não vou ser encabrestada, ninguém vai me encabrestar aqui. A sala de aula, eu fecho a porta e ninguém vai meter o bedelho ali, eu falava as vezes pros alunos, não tão corretamente, mas aqui vamos construir nosso conhecimento junto. Tinha a pauta, tinha que colocar o programa que eles queriam que colocasse, hoje dei isso, mas as vezes eu dava a matéria que era para dar e tinha dias que eu não dava a matéria que tinha que dar. A pauta, para mim, é uma burocracia inútil, tanto quanto a frequência, mas no Ensino Básico eu não podia deixar de controlar a frequência porque eram crianças pequenas, não podia ficar andando pela escola e não aparecer, os pais tinham que saber que eles estavam em sala de aula. Mas na Universidade, eu não tinha a menor preocupação com a frequência, jamais. Eu dizia: “- Olha, eu não preciso de quórum na sala de aula, se

tiver dois alunos, eu trabalho muito bem com dois alunos, eu não preciso amarrar vocês a uma frequência obrigatória, vocês são adultos, maiores e vacinados. E se quiserem estar na sala de aula, se vocês forem a Casas Bahia e comprarem um liquidificador e deixarem lá é problema de vocês, eu sou o liquidificador, se vocês não quiserem me levar para casa, o problema é de vocês.” E eles riam, mas era mesmo a maneira que eu lidava, até hoje, a frequência eu mando passar a pauta, quem quiser bota bolinha, quem não quiser não coloca bolinha, eu estou pouco ligando para bolinhas e as salas estão cheias. E quando não estão, ótimo, a gente trabalha de uma maneira diferente até. É até uma coisa mais coloquial que fica ótimo. Então isso é uma forma que eu sempre transgredi, não vou ficar agora lidando com adulto como se fosse crianças. E o currículo eu seguia dentro do programa, dava conta, eu elegia os pontos principais do programa, porque eu nunca poderia dar conta sempre do programa, todos os semestres, eu não dava conta, havia imponderáveis. Quando, eu me lembro que eu fiquei chocada com uma professora que eu vi, que ela me disse que o World Trade Center aconteceu e atrapalhou o meu programa todo, disse que perdeu não sei quantas aulas porque o avião bateu. Eu dizia: “- Meu deus, um evento imponderável, uma vivência internacional, desencadeou um mundo e ela preocupada porque atrapalhou o programa dela.” Quer dizer, se eu não trabalhar o World Trade Center, não vou trabalhar a questão, filmava, levava para a sala de aula.

**Entrevistador:** Você que já passou por toda essa experiência de sala de aula, de carreira, como você se percebe frente a esses saberes? Você acha que você conseguiu, ao longo da carreira, adquirir todos esses saberes e entender todos eles e conseguir ser uma boa professora?

**Professora 1:** Não, não consegui não. Eu, até hoje, me pego em situações, embora com tantos anos de magistério, eu não estou acabada. Sabe, eu pego até hoje, revendo, agora eu estou vivendo um novo desafio na Faculdade Estácio, que eu estou dando aula para uma turma de Turismo, sobre Patrimônio Histórico, então eu estou aprendendo muito do que nem eu sabia e, como lidar com uma outra demanda, demanda do historiador ou do professor de História, pela primeira vez



estou com uma demanda de Guia de Turismo, como meu aluno me corrigiu, não era guia turístico, era Guia de Turismo. Essas coisas que, turismólogo, quem vai ser turismólogo, essa é a minha nova experiência. Ai eu digo que os saberes, eu, de alguma maneira, uso agora, nessa adequação que eu estou fazendo da minha vivencia de História eu estou trazendo para Patrimônio Histórico. E muitas vezes eu me deparei com situações de conteúdo mesmo, que eu estou trabalhando mal esse conteúdo porque não introjetou tudo que tinha que ter introjetado ao longo das tuas leituras, ou porque são imponderáveis, situações novas e você muda o seu pensamento. Eu não concordo mais com o que eu falava no passado, eu achava que era isso, mas agora não acho que seja isso. Uma discussão com os colegas, isso tudo vai dinamizando, eu não me considero hoje com um troféu, eu não tenho um troféu. Eu tive essa semana tive uma aula com (cita um autor que eu desconheço), ali no Casa Grande, análise de conjuntura com (cita um autor que eu desconheço), que é uma pessoa pela qual eu tenho grande admiração, como eu aprendi coisas com ele que eu não sabia. É uma vivência que ele tem e que eu não tenho. E isso você pode incorporar ao seu trabalho de sala de aula, se você está fazendo sua vida política, recebo gás lacrimogêneo, vou para rua, faço greve geral, apanho não porque não batem em velho, eu ando devagar, não posso correr, então como eu vou andando devagar a polícia me esquece, mas o gás – eu tenho até máscara -, mas mesmo assim é lacrimogêneo, você chora horrivelmente. Mas eu não abro mão de estar atenta ao momento presente, até para levar isso, eu ainda trabalho, ainda dou aula, menos agora, eu não quero, nem quero me sobrecarregar, eu me aposentei por opção minha mesmo, mas de qualquer forma é uma experiência que me enriquece essa minha militância, agora eu faço militância de dedo, meus dedinhos, nas redes sociais.

**Entrevistador:** A próxima pergunta é: Qual a importância dos conhecimentos adquiridos na licenciatura de História para o seu trabalho como professora? Você acredita que precisa de algo além desses conhecimentos para ser um professor de história escolar? Quais seriam eles?

**Professora 1:** Certamente, primeiro a própria vivência de sala de aula, a dinâmica de sala de aula que não está tudo codificado nos textos que você estuda na sua formação, são situações imponderáveis, hoje mesmo os professores estão vivendo uma situação, ao que eu saiba, de várias agressões em sala de aula, não sei se por inabilidade deles, eu nunca vivi ou se mudou o universo efetivo do alunado do Ensino Básico, isso eu não sei e nem posso te precisar por estar fora, estou afastada muito tempo da sala de aula do básico, mas de qualquer maneira, eu diria, que um professor, eu guardei até a foto daquela professora com a cabeça quebrada por um aluno, que levou uma cadeirada nas costas, uma outra que levou uma lixeira não sei onde, isso era impensável de você ter que viver sob esse tipo de agressão, no entanto, isso está acontecendo. Eu digo, bom, como que eu vou trabalhar diante de uma situação dessa, diante de uma comunidade ameaçada, os alunos do CAp agora sofreram a primeira experiência de tiroteio na porta, nem foi um tiroteio mais tenso, mas eu tenho o grupo do CAp, os professores, aposentados, que a gente se encontra nas redes, aí o discurso chocados – os professores – eu disse: “- Gente, nós não podemos esquecer que as comunidade das periferias estão vivendo isso diuturnamente e esses alunos vão para a sala de aula sob esse tipo de pressão que a gente fica chocado quando aluno classe média sofre no bairro. Mas a Sonia disse que o colégio está em uma área de risco, até quando ela pos isso la no grupo eu disse que o Rio de Janeiro está vivendo em uma área de risco. Foi ontem mesmo, na minha porta, foi chacinado um ladrão, foi linchado, ele foi linchado literalmente aqui na minha porta. Fui agredida, não fisicamente, mas verbalmente, por várias pessoas que estavam apoiando que queriam que ele matasse o senhor, era um homem já adulto. A polícia não chegava, eu na hora estava sem celular, porque senão eu tinha ligado correndo, eu estava saindo para fazer uma compra ali na porta, quando o ladrão veio correndo e foi capturado aqui na porta da minha casa. É o terceiro linchamento que eu vejo aqui, e as pessoas cada vez mais com ódio e querendo a morte, eu digo, pobre matando pobre, é uma situação que estamos vivendo, uma situação instável, sem falar da questão salarial da UERJ, questão de bolsas dos alunos, essa situação que eles estão vivendo, uma situação de muita angustia. A situação do próprio país, em total desacerto, o caminho que a gente não sabe para onde vai, então isso tudo, eu diria que a sala de aula muda, que você aprende, em 79 eu fiz licenciatura, entendeu, quer dizer, ainda que eu, trabalhando com o Ensino de História, fiz leituras e meu grande sonho era que a gente tivesse

uma prova única para todo o curso, que a gente fizesse isso no CAp, juntar todas as disciplinas em uma só prova. Difícil, mas era a intenção, fazer o conhecimento integrado e não essa coisa, o mundo que está fragmentado na cabeça dos alunos. Ele vai perdendo essa noção do conjunto para que ele entenda o mundo dele, e do relacionável. Fica uma situação difícil, uma situação limite, uma fronteira, fronteiras, o front é exatamente o conflito, o lugar do front é exatamente o lugar do conflito, que nunca acabe, ele muda de natureza, ao longo da minha vida eu passei por vários.

**Entrevistador:** Por isso que, particularmente, eu não gosto da palavra crise, porque muita gente fala de uma crise da História, uma crise do pensamento histórico, ele está mudando de lugar, cada dia ele muda, cada dia não, ao longo do tempo ele vai mudando de lugar e vai achando novas fronteiras, novas questões. E isso traz uma crise, uma angústia para nós que estamos na lida, no dia a dia, vendo e vivendo com isso, trabalhando com ele.

**Entrevistador:** Próxima pergunta é: se você pudesse definir sua carreira em três palavras, quais seriam?

**Professora 1:** Três palavras, eu diria, coragem, eu diria, comprometimento e estudo. Estudo da realidade, estudo da produção historiográfica, estudar, ter comprometimento e ser corajoso, porque se você, eu tive vários colegas assustados ao longo da vida. Há situações mesmo de adversidades de trabalho, falta de material é preciso coragem para enfrentar, eu precisava trabalhar e trabalhava em uma escolinha que o Lacerda inaugurou e que simplesmente não tinha o quadro negro. Na época, o quadro negro era, isso era em 65, era o que se tinha, o que nós fazíamos? Nós levávamos o nosso, do nosso salário um papel pardo e um pincel atômico para trabalhar, do nosso dinheiro e eu me lembro, já na época, eu mandei uma carta para o Eron Domingues, que era um Bonner da época, ele lia cartas populares em um determinado tempo do programa, que era um jornal. E eu mandei uma carta denunciando a situação da minha escola, fui chamada e perguntaram se meu pai é comunista. Igual a agora, todo mundo que coloca vermelho é comunista,

essa pobreza intelectual e ideológica, perguntaram se eu era comunista, claro que eu fiz querendo fazer uma denúncia, óbvio, e não sabia qual seria a repercussão, mas em 15 dias os quadros negros estavam lá. E os professores começaram a me agradecer, e eu disse “-Bom, mas na hora de ir lá conversar com a chefe de distrito, agora mudou de nome, mas era a coordenadora da área, quem teve que ir lá e ouvir. “- Ah, seu pai é engenheiro?” “- É, meu pai é engenheiro.” “- Trabalha na Escavagina?” Escavagina era uma empresa que tinha muito comunista, na época. Um grupo que provavelmente era ligado ao grupo da esquerda naquela empresa de engenharia. E meu pai, pelo contrário, trabalhava na Engefuse, empresa do Lacerda. “- Não, meu pai trabalha na Engefuse e não na Escavagina.” Entendeu, você tem que aturar esse tipo de insinuação, de desconfiança, mas eu não abro mão. Mas esse é o lado da coragem, se você não for corajoso você não faz nada no seu trabalho, você vai ficar encabrestado pela coordenadora, encabrestado pela diretora e pela professora na licenciatura. Você tem que reelaborar, com coragem, a sua experiência, e já que eu disse três, você também tem que ter humildade, entendeu, para não dizer quatro. É preciso ter humildade. A coragem nesse sentido, de admitir que a adversidade tem que ser superada, você quem tem que superar. Querendo ou não quem tem que superar é você. Em sala de aula você é a maestrina, e se a adversidade pintou, você tem que superar, se um aluno brigou com o outro, você vai ter que resolver da melhor forma possível. Um aluno xingou o outro, eu tive poucas situações de violência em sala de aula, mas uma situação ou outra aconteceu. Como você vai lidar com isso de maneira que aqui você possa manter a sua relação com a turma e para isso tudo você tem que ter coragem.

**Entrevistador:** Quais foram suas maiores dificuldades encontradas no ensinar História aos seus alunos, o que mais você sentiu dificuldades?

**Professora 1:** Que eu senti, quer dizer, não sei se é exatamente isso que você quer é que a minha grande frustração na minha relação com os alunos é quando eu não consigo mobiliza-los, essa é a minha grande frustração. E as vezes eu não consigo, as vezes eu sinto que há determinados grupos que determinados interesses nos conteúdos, na minha dinâmica, não surte efeito, e essa é uma dificuldade que as

vezes me amedronta. Eu falei da coragem, mas tem esse lado que quando você tem uma dificuldade como essa, que para mim é uma dificuldade quando você não chega como gostaria – nunca há a unanimidade, isso seria burrice – mas eu diria que você sentir que você tem um intercâmbio, tem uma dinâmica que está funcionando, com contradições, sim, não importa, mas estão envolvidos. Mas quando você sente que há apatia é que para mim é sinal que eu não estou conseguindo fazer direito o trabalho. Aí eu me sinto muito infeliz até, tem que inventar uma outra coisa, muda de estratégias, e as vezes nem são as que eu mais gostaria, mas as que estão funcionando com aquele grupo, entendeu. Acho que é isso.

**Entrevistador:** Acaba você tendo que conhecê-los muito para você entender qual a relação que você vai ter com aquelas crianças ou com aqueles adultos também, a gente tem que repensar vários modos de trabalhar com aquelas pessoas. As pessoas são diferentes.

**Entrevistador:** A outra pergunta é: qual a diferença do trabalho que você desenvolvia nos seus primeiros anos de profissão e, no seu caso, o que você desenvolveu até o final da sua carreira como professora de História no Ensino Básico? E como e porque você acha que mudou essa sua forma de lecionar?

**Professora 1:** Olha, meu começo de carreira, eu tinha uma vivência de uma menina de 18 anos de idade e vivendo uma situação que ela não conhecia até então. Eu vivia uma experiência tutelada, eu era, eu diria, eu devia ser uma péssima professora, os alunos até gostavam de mim, eu levava aluno para minha casa para passar o final de semana, eles eram meninos pequenos, eu ia a casa dos pais, comia bolo na casa dos pais e tudo, mas eu acho que eu era autoritária em sala de aula, eu acho que eu era péssima professora revendo. Quando eu parei e retomei, o que mudou, muita coisa, não só uma nova formação, mas também a minha idade, amadureci, eu cresci, eu tive filho, criei filho, casei, descasei, como eu falo para meus alunos: “- Não fiquem carregando defuntos pútridos nas costas que vocês

odeiam até o fim da vida para dizer que foi casada até o fim da vida com a mesma criatura, por favor, não façam isso nem com vocês e nem com o outro. Eles me perguntam se eu sou contra o casamento, mas muito pelo contrário, eu me casei três vezes, está bom, está de bom tamanho, já passei por todos os estados civis, todos, sem exceção. Conheço bem isso, mas não quero, sabe, amordaçar ninguém e nem quero que ninguém me amordace. E vivi isso tudo junto, essas vivencias todas de separação, de casamento novo, de casamento, isso tudo de remete também a uma vivencia que vai te fazendo repensar muito o mundo. Se eu casei com 19 anos, como eu me casei, na Igreja Católica, com uma visão de tijuca conservadora, ainda bem que eu não sou mais uma coxinha, ainda bem. Porque felizmente não me identifico mais com aquele universo, é um universo que me incomoda, e eu era aquilo. Eu era uma professora conservadora, chata e autoritária, diria, metidinha a fazer tudo certinho, entendeu. Agora eu acho que eu sou mais libertária, claro, eu me apropriei do meu trabalho.

Houve uma interrupção na entrevista por causa do telefone da professora 1 que tocou e aproveitamos a pausa para tomarmos um café.

Continuação da entrevista – segundo áudio.

**Professora 1:** É divisório na minha carreira, entendeu, foi um colégio que me abriu muito os horizontes, não só por causa de colegas questionadores e tudo mais, cobrando que a gente fizesse as coisas novas, experimentar, como a liberdade de você fazer barulho em sala de aula sem vir um inspetor e um coordenador e te dizer, “- Professora, está muito alto.” Lá a gente podia cantar, falar palavrão, a gente podia falar, todos podiam falar, os alunos mestres, no começo, não entendiam a dinâmica, e achavam que você não estava dando aula. Uma vez um aluno mestre me perguntou: “- Professora, quando é que você vi começar a dar aula?” Eu disse assim: “-Você não entendeu nada até agora, vamos recomeçar tudo de novo.” Porque nas aulas eu trabalhava muito com grupos, trabalhos em grupos, discussão em grupos, uma apresentação de trabalho e a gente era, vamos dizer assim, um

agente inquietante, inquietador daquele universo, era para isso que a gente servia, não era para ser o dono da verdade e nem da palavra final, o objetivo era esse. “- Quando é que você começa a dar aula aqui?” “- Eu já comecei a muito tempo, você quem não percebeu.”

**Entrevistador:** Eles fazem esse tipo de pergunta até hoje.

**Professora 1:** Lamentável, eles querem esse tipo de mordança.

**Entrevistador:** Agora a gente passa para a terceira e última parte da entrevista, que são os sentidos para o ensino de História escolar. Sendo assim, a primeira pergunta é: Para você qual é o sentido de se estudar História na escola?

**Professora 1:** Fundamental, fundamental, básico e agora que se ameaçou retirar História, com esse currículo maluco queria tirar, já tiraram filosofia e sociologia, arte, educação física. Quer dizer, o que eles querem? Robôs, criarem robôs e a história é aquela coisa, o passado que está impregnado, impregnando o presente e que de alguma forma coisas do passado mesmo vão para frente, no futuro. Então, se você não entender como é que essas sociedades, como é que essas fronteiras se dão e essas contradições se dão você é um sujeito que não se apropria do seu tempo, você não entende o seu tempo. Que formação cidadã é essa, se você vai estudar História e não pode falar de Revolução, não pode falar nem do bem e nem do Mao, China, e nem do bem, Trump. Não, negativo, para mim é fundamental, não pode, em hipótese alguma tirar, e eu diria que seria um curso que deveria nortear, o curso de História deveria nortear o Ensino Básico, porque você, no curso de História, você lê textos, desenvolve a linguagem, você complementa o curso de Português portanto, você elabora textos, você discute textos, então você está fazendo. Ah, mas você tem que ter muita aula de Português, sim, pois não, a História é o que? Também é tudo isso, é interpretação de texto. É um curso que tem que mobilizar, e quando não mobiliza é que me incomoda, não estou conseguindo dizer para eles a importância que é fazer História, estudar História. Eu não estou motivando, as vezes até um

pouco aprisionada pelo programa. As vezes o programa, se eu tivesse mais liberdade, eu pudesse trabalhar coisas mais candentes para os próprios alunos, mas as vezes isso não pode porque tem cobranças.

**Entrevistador:** Na sua opinião, qual a importância do estudo da História na escola para a vida prática dos alunos?

**Professora 1:** Pois é, exatamente por isso, quer dizer, se você entende o seu tempo, você é um cidadão que está vivendo o seu tempo e interferindo no seu tempo de uma maneira muito mais produtiva, de uma maneira muito mais consciente, de uma maneira muito mais madura, você tem argumentos, você cria e constrói argumentos para a sua própria sociedade, para a discussão política. Eu recebi, infelizmente, de um amigo meu de facebook, um discurso bolsonárico que, dizendo que eu não discuto nem política e nem religião. Eu digo, mas eu discuto política e religião. Eu acho fundamental a gente discutir até para ter argumentos e não dizer bobagem. Sem ter base e sem conhecer, e você tem que lidar com isso, está na vida. Eu digo assim para os meus alunos quando eles dizem que não gostam de política. “- Mas é melhor começar a gostar, porque a política interfere na sua cama, se seu marido fica desempregado, ele fica impotente. Interfere na sua cama.” Eles riem, mas é verdade, quando você está impotente perante a sociedade, não entende a sociedade você fica impotente as relações familiares. Então é fundamental entender o seu tempo, as razões, as contradições do seu tempo e por isso o estudo da História. Se você não estuda História você entende muito mal o seu tempo, olha só para o seu umbigo, o que é muito pior. Eu vejo por ai.

**Entrevistador:** A próxima pergunta é: Cite alguns professores que foram modelos para você, na sua profissão e o porquê deles serem esse modelo?

**Professora 1:** Uma foi a Ella, que eu te disse da minha licenciatura. Um, do Instituto de Educação, poucos, tive poucos, tive uma professora que já nem me lembro o nome dela, eu estou lembrando do rosto, mas não me lembro o nome, eu tive uma



professora. Já na licenciatura eu tive a Ella Dottori, uma pessoa emblemática para mim, porque, para mim, ela me ensinou muito a como criar/construir o Ensino da História. Na graduação, a Philomena Gebran, ela era minha professora de América e ela era de esquerda e a gente tinha um universo de professores de direita no, como eu te falei, no IFCS. Ela era uma professora marxista e que trabalhava discussão de texto diferentemente das outras aulas que eram todo mundo sentado olhando para a professora, né. Eu fui aluna do Eremildo Vianna, que foi um dedo duro do MEC, foi meu professor de Idade Média, eu tive que aturar essa figura e eram professores muito tutelados. A Philomena entrou um pouco depois e sem concurso, pelo menos foi uma indicação de uma pessoa progressista. Então eu trabalhei muito com ela e acompanhei sempre a Philomena, foi a minha grande mestra. O outro foi o professor Lincoln Penna, Lincoln Penna foi meu professor e meu coordenador na Santa Úrsula, e hoje é meu amigo e vem a minha casa. Muitos professores e muitos alunos, eu tenho alunos até hoje que vem a minha casa e eu vou a casa deles. Que frequentaram minha casa durante a graduação, eu digo para um deles que é bem mais próximo, que eu quase considero como um filho, ele recentemente teve um infarto e fiquei indo ao hospital como mãe mesmo, me sentindo a mãe, a mãe dele tinha falecido há pouco tempo, eu fui para lá correndo as 11h da noite, porque ele estava lá no São Lucas quando eu soube e eu fui lá correndo. Ele até se surpreendeu, ele estava na enfermaria. Muito bem, eu digo para ele, você ainda está jovem, está começando agora. Ele disse: “ – professora 1, eu já vou me aposentar.” (risos). Para você ver quanto tempo ele é meu amigo.

**Entrevistador:** Que bom, que bom que consegue manter as amizades. Você estava falando em determinado momento mais atrás da entrevista sobre alguns conteúdos do programa que não tornam empáticos aos alunos, que não são agradáveis e outros que são mais candentes, para usar a palavra que você usou para eles. Como que você procurava tornar esses mais chatos, ou menos agradáveis, vamos dizer assim, para os alunos.

**Professora 1:** Pois é, quando eram conteúdos mais, para mim eram sempre conteúdos que exigiam mais memorização, que era para mim o que me causava

mais incômodo eu trabalhava como mandava o figurino. Eu dizia que infelizmente a gente vai ter que enfrentar, esse assunto é mais árido, mas a gente vai ter que enfrentar esse assunto até para entender de onde ele veio e para onde ele vai levar, digamos, o processo histórico eventual. O que mais me incomodava era quando, as vezes, o conteúdo exigia memorização. Que eu sempre digo que é o nível cognitivo mais baixo, quando você consegue passar da memorização para outras articulações, sínteses, análises e tudo mais, você está fazendo um trabalho de, as vezes você precisa trabalhar com a memorização, mas é sempre para mim, o que é mais árido, e para os alunos quando era exigido. A gente não trabalhava mais com datas e nomes, mas alguns eram necessários. Eu lembro de trabalhando com eles a Expansão Marítima, 1488, 1493, não, 1493, 1494, 1500 e mil quinhentos e alguma coisa, fazia uma tabelinha. Essas datas devem ser pensadas porque elas mostram como Portugal sabia, enfim, para acabar com a causalidade, com a não causalidade. Havia um projeto de descobrir essa terra, Portugal sabia da Terra, não foi ocasional a descoberta. Estamos perdidos no meio do mar e encontramos terra. Não era verdade, eles estavam contra a corrente marítima e essas datas são importante porque elas mostram o processo de Portugal, primeiro a descoberta da América, Bula Intercoetera, depois o Tratado de Tordesilhas e Descoberta do Brasil, não é por acaso que ele luta para ficar com mais partes além da Bula Intercoetera. A Bula Intercoetera é um marco que vai ser vencido por Portugal porque eles não queriam a terra que eles já tinham. É nesse sentido que eu vou tentando minimizar a memorização, você sabe.

**Entrevistador:** E a minha próxima pergunta é um pouco parecida, mas ainda na questão da produção do sentido, como que algumas matérias que sejam mais distantes temporalmente dos alunos, coloquei alguns exemplos como a Mesopotâmia, Egito, Império brasileiro e África. Como que você fazia para torna-los com sentido.

**Professora 1:** Pois é, é disso que eu procuro, a gente preciso ter essa liberdade. Quando você trabalha, aparentemente, essa coisa do passado longínquo, essa Antiguidade. Como que eu vou trabalhar essa Antiguidade, eu pensava, vou

trabalhar com a Idade deles, o que um menino pode querer num estudo da Antiguidade, o estudo de Grécia e Roma. Ele vai fazer a batalha, ele vai fazer a, entendeu. Ele vai pensar a vivência através da música, através da letra de música e vai tentar, era de uma maneira que eu tentava mobiliza-los para entender o processo, que para mim não era o mais importante. É muito mais a maneira com que eles articulavam esse passado longínquo com a possibilidade de entendimento do presente. Para isso que serve a História. Não para ficar perdido no tempo, no passado congelado, então eu procurava descongelar o passado, a ideia é um pouco essa. Eu procurava descongelar esse passado para que ele pudesse ter algum significado no presente, as vezes eu conseguia, as vezes não conseguia. Tinha momentos mais áridos, mas a questão da Idade Média, as cidades, vamos discutir a questão da cidade. A cidade, as doenças que perpassavam as vivências do surgimento, no Rio de Janeiro nós tivemos momentos também de epidemias e como é que se resolvia isso? Como que eram as cercas dos castelos? Eu levava filme, a gente via filmes, muito, em sala de aula, que falavam, claro, que numa licença poética, eu dizia: “ – Olha, isso é um filme, não necessariamente que o processo tenha sido assim, mas de qualquer forma dá uma dimensão a vocês de como era a Antiguidade ou a Idade Média, depende do tema, então era isso que eu fazia.

**Entrevistador:** Estamos quase chegando ao final. Nesse momento paramos a entrevista para tomar um café.

(momento informal)

**Professora 1:** Ramon, eu queria te agradecer por essa experiência que eu estou fazendo com você, já fiz algumas vezes com algumas pessoas, mas enfim, nesse momento é bom, vou te explicar porque, porque no que você está viciada em sala de aula, você precisa, de alguma forma, dialogar, entendeu. E eu estou dando muito pouca aula ultimamente, então há momentos em que eu digo que estou precisando, estou precisando fazer coisas. Você muda um pouco porque eu estou fazendo essas

atividades de aposentada, outras, mas acho tão chatas, eu gosto mesmo é de dar aula.

(momento informal)

**Professora 1:** Você fica meio magistral em tudo o que você faz, mesmo que você esteja numa feira você é professora, na rua você é professora.

(momento informal)

**Entrevistador:** Agora na nossa próxima pergunta, faltam só mais três perguntas, como que você avalia que os alunos compreendem alguns conceitos básicos de História, como por exemplo cidadania, sociedade, civilização, país, democracia?

**Professora 1:** Pois é, eu só, eu avalio na verdade, pelo comportamento deles, pelo que eles fazem, pelas vivências mesmo. A questão da avaliação, definição, não parece ser isso o que você quer saber. Eu avalio que eles incorporaram alguns conceitos na medida de próprio comportamento deles que mudam ou não, se eu consegui toca-los ou não com determinados conceitos. Eu não, ninguém, a gente não é onipotente, a gente não consegue o que a gente necessariamente deseja, a gente tenta. É recebido por uns com mais facilidade, mais abertos, ficam mais abertos ao encontro com você e outros são mais resistentes. Uns não gostam da área de humanas, dizem que não gostam da área de humanas, esses já fazem o curso um pouco mais naquela da memorização obrigatória, porque tem que fazer, você sente que, as vezes você cativa, mas nem sempre você consegue. Então como eu avalio? Eu avalio isso, quer dizer, esses conceitos eu avalio pelo comportamento deles no cotidiano da sala de aula, nos dizeres deles, na fala deles, na hora da discussão, do posicionamento de cada um, você vê um pouco da família, você vê um pouco da escola, o que que está fazendo com ele, e o que ele está elaborando com tudo isso.

**Entrevistador:** E, eu retomo uma fala sua lá do início de como você, ao avaliar seus alunos, naquela avaliação final da aula, que você falou, da avaliação síntese, como a caricatura, ou de uma expressão artística, ou de uma pequena esquete e de uma forma como que eles constroem a sua narrativa e a fazem, aparecem no comportamento deles a expressão desses conceitos ou do que você estava trabalhando em sala de aula.

**Professora 1:** Exatamente, exatamente. Quer dizer, a narrativa da fala e também do comportamento, é uma narrativa, é uma linguagem. É linguagem exatamente do corpo, da maneira de como lida com as mulheres, das meninas como lidam com os rapazes, enfim, do compromisso, do compromisso com o curso, que em resumo é um compromisso de vida adulta ou jovem, mas enfim, eu tenho compromisso. Não é aquele que chega atrasado com cara de quem, e você já vê que ele está descompromissado, que não está interessado. Então, uma vez eu tive, embora não estivesse diretamente a ver com isso, mas eu acho um depoimento importante. Eu estava dando uma aula de prática de ensino na Gama Filho, ali na Candelária, eu trabalhei também ali na naquele que acabou, na Penha, acho que era Penha, eu acho. Mas essa turma era na Candelária e eu disse assim: “ – Gente, vocês podiam pensar uma experiência quando vocês forem trabalhar em sala de aula, que se vocês tiverem que usar livro didático, vocês utilizem 3 livros didáticos, cada grupo utilizaria um livro diferente, para a gente como cada autor elabora determinados conceitos, é uma forma deles mesmos se depararem com a historiografia, com as diferenças de pensar o passado, não só por questão teórica, mas como também ideológica.” E um determinado aluno chegou e disse assim: “- Professora, eu estou aqui para fazer um curso sério, não estou aqui para brincar.” Eu digo: “ – Você não deve estar entendendo – eu nunca levei muito a sério quando o aluno está mal humorado – é uma possibilidade de você fazer essa experiência, você pode tentar, mas você pode não querer fazer, mas você pode tentar fazer isso, eu acho que seria interessante.” Tem que cumprir um programa e agora a senhora acha que eu vou ficar agora com livro didático diferente. E eu digo: “-Pois é meu filho.” Mas ele foi um

pouco mais ríspido e um aluno disse assim: “ – Olha a maneira como que você está falando com a professora!” Tomou as minhas dores, e eu nem pedi e eu nem preciso. E começou os dois a se desentenderam e esse primeiro saiu da sala e disse que estava esperando ele lá fora. Assim estava em um péssimo dia. Tudo bem, eu senti que o menino que ficou na sala ficou angustiado, ficou preocupado, afinal o outro estava esperando ele lá fora. Brigaram e tudo. Acabou a aula, a turma ficou na sala. Eu disse para eles assim: “ – Fiquem aqui, deixem ele lá fora se acalmando que ele está nervoso.” Eu nem sabia onde ele estava. Pois bem, saia eu da sala e ele estava em pé em frente ao bebedouro, de costas para o corredor. Eu vinha vindo pelo corredor e eu pensei, pensei, vou mexer nessa cumbuca ou não. Ai que eu digo que é a coragem, bati nas costas e disse “ – Fulano, não fica aqui esperando o colega para vocês brigarem, não vale a pena, vocês vão se altercar, o segurança vai chegar, vai acabar vocês indo parar numa delegacia por causa de bobagem, vai para casa, acalma. Ele acalma, você acalma, acaba com essa história e pronto.” Ele disse assim: “ – Você acha professora?”. Eu digo; “ – Eu acho.” Ele foi embora, entendeu. Esses imponderáveis que existem na vida do professor, que na hora você tem que tomar uma atitude, as vezes você toma uma atitude equivocada, acontece, você é gente. Tem dia que você está mal e ai vem um chato encher a paciência e você diz: “ – Ah cara, por favor, dá um tempo!”. E depois você pensa que não devia ter dito, mas as vezes se faz. Mas existem essas coisas assim, po deu certo. As vezes da certo e a maneira como eu vejo como eu chego, como quando eu chego e porque eu chego nos conteúdos, com os conceitos. Não é uma coisa precisa e nem eu faço questão, a minha ideia é que eu contribua para que ele seja um cara feliz, libertário, um cidadão integro, honesto, e se possível professor também. Estamos precisando, ne. De gente boa na nossa profissão, na nossa categoria, é o que eu gostaria imensamente. Eu digo, poxa, a gente tem que receber da sociedade, nada de especial, qualquer categoria tem que ser respeitada, mas a gente prepara uma legião. Havia semestre que eu tinha mais de 300 alunos, 400 alunos, só porque numa escola do Estado cada turma tinha 45 e eu tinha 4 turmas, eu dava aula em outra escola, eu dava aula em outra escola e chegava a quase 400 alunos. Então você acesso a muita gente e você tem que aproveitar isso, você tem que ser um agente de transformação, senão você não serve para nada, você não pode ser professor. Eu acho, que quero transformar esse mundo, dinamizar esse mundo, melhorar, entendeu, criar situações que, mas para isso a gente se expõe. A

gente se expõe, agora entoa que está essa perseguição em sala de aula, os professores, eu imagino, coitados, que tão tendo que enfrentar o pai que vai denunciar porque o professor falou sei lá o que. Gente, é um absurdo isso. A gente tem que se afirmar como categoria.

**Entrevistador:** E também se proteger porque acho que uma das afirmações que devemos ter enquanto categoria também é se proteger. Porque o que a gente ouve fora dos muros da escola é professor falando mal de professor. E assim, você está no mesmo barco, no mesmo dia a dia dele. Óbvio, se o professor não estiver fazendo nenhuma bobagem e nada que vá prejudicar a transformação do aluno, que para mim também é o motivador, você tem que proteger o seu colega de trabalho, ele está ali com você. Afora da ética, que eu não estou nem passando por isso, é para o fortalecimento da própria categoria, porque senão fica difícil. Nunca, pouco de dividiu para conquistar.

**Professora 1:** Eu, por exemplo, sempre disse assim: “ – Eu não sou corporativa”, isto é, quando eu acho que um professor não está agindo corretamente com os seus alunos eu não o defendo de olhos fechados, posso até conversar, chamar atenção pessoalmente, mesmo sem ter direito, não me importa. Discutir mesmo, conversar, dizer: “ – Olha só, veja bem o que você está fazendo, que isso.” Ah, não, olhinho brilhando porque deu zero! O que é isso. Não é isso que a gente está atrás, eu não estou atrás do zero. Por favor, ne, porque isso, que coisa perversa. Porque tem um monte, né. Agora, aquela coisa do corporativismo, que eu defendo em qualquer situação, eu não faço, eu vivi já situações assim, já vi professores prejudicando alunos, entendeu. E eu digo que não sou conivente com isso não, não nesse sentido. Mas tem gente que mesmo assim, você vê caso de médicos que sabem uma burrada que seu colega fez, mata a pessoa e ele ainda dá razão. Essa coisa é complicada, é isso mesmo. Agora proteger, a gente tem que proteger sim.

Entrevistador: A próxima pergunta é para você colocar em ordem de importância os elementos que você valoriza no seu planejamento de uma aula. E tem aqui alguns

deles. São esses aqui ao lado dos parênteses e caso você queira colocar outro elemento em destaque.

**Professora 1:** Elementos que valoriza em seu planejamento. Bom, primeiro eu digo que, primeiro eu trabalho com conceitos, eu acho, na minha cabeça primeiro para trabalhar com eles melhor, depois eu trabalho com a problematização do tema, eu gosto mais. Deixa eu escrever, em ordem de importância é trabalho com conceitos, agora, para mim, eu acho que é, a problematização do tema, depois, se tiver a possibilidade trabalho com as fontes, se tiver, mas nem sempre a gente tem. Ai você vai fazer, se for o caso, eu prefiro sempre trabalho em grupo, porque o trabalho em grupo eu posso fazer. Se eu trabalho em grupo, esse é o mais importante e não a exposição oral, agora o resumo é fundamental, não no quadro negro e nem a síntese do livro, seria a síntese do conteúdo. Ai eu diria, leitura orientada do livro didático, pode ser para mandar para casa, mas, em geral, eu uso pouco isso, seria uma leitura de texto, seria uma leitura orientada do livro didático, é importante também, seria o cinco. Exposição oral seria o próximo, as vezes você tem que trabalhar com essa prática, e ai você faz um resumo no quadro negro, seria a síntese, as sínteses. Resumo no quadro negro eu uso muito pouco isso, mas em todo o caso, seria assim, a síntese do livro e depois o resumo no quadro, se fosse o caso de fazer, porque em geral, eu não faço, não fazia muito não. Em geral eu não faço, não fazia muito não, não trabalhava muito com isso não. Depois eu passei a trabalhar muito pouco com o quadro negro, em geral a nível de importância eu vejo assim, pode ser até que alguma coisa eu, não sei, enfim, eu acho que é isso.

A ordem ficou assim:

- ( 1 ) Trabalho com conceitos
- ( 8 ) Resumo no quadro negro
- ( 7 ) Síntese do livro didático
- ( 2 ) Problematização do tema
- ( 6 ) Exposição oral



- ( 4 ) Trabalho em grupo
- ( 5 ) Leitura orientada do livro didático
- ( 3 ) Trabalho com fontes históricas
- ( ) Outros elementos: \_\_\_\_\_

**Entrevistador:** E por último, se eu fosse um aluno seu e te pedisse para explicar alguma matéria, no caso está aqui, a política na Grécia Antiga, mas eu te deixaria livre para você escolher, alguma coisa para você me explicar como vocêalaria para os seus alunos. Pode, inclusive, ser sobre patrimônios, que você estava falando antes.

**Professora 1:** Pode ser, agora recentemente eu trabalhei com um texto que fala exatamente sobre o que é o patrimônio. Então eu perguntei para os alunos: “ – Então, para vocês, o que é o Patrimônio Histórico?” E ai disseram: “ – Ah, é alguma coisa importante do passado que a gente guarda na reserva e, digamos assim tomba, para ficar para sempre na História.” Eu digo assim: “ – Olha, eu acho que a gente ver isso de outra forma. Quer dizer, esse patrimônio, pensem um pouquinho, o patrimônio só tem significado se ele tiver significado. Então esse passado congelado, ah porque essa xicara foi de Maria Antonieta tem de tão importante provavelmente você não vai se desfazer, eventualmente, mas ela perde o significado, sabe, se você, se o tempo não exigir esse patrimônio, não cobrar do passado esse patrimônio.” Então, me parece que o patrimônio histórico, é como a própria História, o que que desse passado interessa para o presente, um presente, um passado que esteja vivo e cheio de significados para o presente, senão ele perde também sentido até mesmo como patrimônio, ainda que algumas vezes a gente se desfaça do patrimônio, ainda que inadvertidamente e depois diz que não devia ter derrubado aquele castelo, mas ainda assim, diria, que naquele momento o Palácio Monroe não tinha significado, ali era abrir a avenida, que era mais importante. Então patrimônio, me parece, eu vejo, dessa maneira e assim mais ou menos eu trabalharia com os alunos.

**Entrevistador:** Está ótimo, e assim a gente chega ao fim. Queria mais uma vez te agradecer imensamente pela entrevista, gostei muito de como você fala, mais uma vez, da sua carreira e eu achei fantástico. Eu quero chegar assim, depois já mais velho e falar da mesma forma da carreira, de como ela foi gostosa.

## Transcrição da Entrevista da professora 2

### Apresentação.

Professora 2, de 51 anos. Antes de fazer a graduação em História, fez a faculdade de Pedagogia, ingressando em 1985 e depois começou a graduação de História em 1991, ambas na Universidade Federal Fluminense (UFF). Além disso a professora 2 cursou também o Ensino Médio Pedagógico técnico profissional, no Instituto Cultural Azevedo Vianna, em São Gonçalo. A professora possui mais de 30 anos de experiência em sala de aula.

Atualmente a professora 2 trabalha com diversas turmas em duas escolas particulares de Niterói, Colégio São José e Colégio São Vicente de Paulo,

lecionando para 3 turmas de 6º ano em ambas as escolas e também atua como supervisora pedagógica da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) Unidade Barreto – ETE Henrique Lage, em Niterói.

**Entrevistador:** O que te levou a ser professora e mais especificamente professora de História?

**Professora 2:** O que me levou a ser professora foi sempre gostar de criança, então minha primeira formação é de nível médio, técnico, sou professora de 1º ao 5º ano, do antigo curso normal. E também, de História, porque eu tive excelentes professores de História. Então, principalmente a questão da História Antiga sempre me chamou muito atenção. E foi também por uma questão de sobrevivência, porque como pedagoga, eu teria pouca chance de crescer, então foi a segunda faculdade e também pensando que eu teria que manter no magistério. E como eu não me via no magistério no Ensino Fundamental I com idade, tipo uns 50 anos, assim fiz uma outra faculdade que me desse a oportunidade de lecionar e eu escolhi a História.

**Entrevistador:** Tem, na sua escolha, alguma questão familiar, alguém que é professor, algo na sua criação?

**Professora 2:** A minha família é uma família de professores, mas na segunda geração, primas, por exemplo, porque eu sou de origem humilde e na minha família a maioria das pessoas faziam no máximo a admissão. Mas o exemplo maior foi mesmo o de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental.

**Entrevistador:** O que é que neles te chamava atenção?

**Professora 2:** Paciência, eles tinham muita paciência e tinham paciência, assim, para explicar, me fazer navegar por aquelas histórias e bons exemplos de pessoas, de profissional, outros eram também, mas esses me chamaram mais atenção.

**Entrevistador:** A matéria também te chamava atenção?

**Professora 2:** A matéria também me chamava atenção, desde nova ela me chamava atenção, principalmente aquela parte de lendas, quando eu era menina eu gostava muito dessa parte de lendas, lendas gregas, por exemplo. E quando chegava na escola o professor dava vasão aquilo. O mundo antigo instiga a imaginação e naquela época a gente não tinha o que temos hoje, a questão dos filmes e da própria literatura adequada para criança. Hoje em dia temos bastante, mas uma pena não explorarmos isso por falta de tempo.

**Entrevistador:** Qual a importância da sua formação acadêmica para sua formação?

**Professora 2:** Eu digo que é tudo, eu digo que a História ela é o conhecimento específico da disciplina, mas a pedagogia eu acho que é o grande “tchan” da coisa. É você entender da criança, é você saber os limites da criança. Eu acho que a Pedagogia, todo o professor deveria estudar um pouco de Pedagogia enquanto a disciplina História e Geografia a gente estuda pouco a Pedagogia, ela é importante. E eu entendo o porquê, enquanto estudante de História, quando eu fui fazer as disciplinas, por exemplo Didática, acho que é Didática 6 ou 7, que é a Didática de História, eu pegava os piores professores de Pedagogia, e aí que eu fui entender que os estudantes tinham ojeriza a Pedagogia. Mas, assim, como eu fiz o curso todo eu peguei excelentes professores e na Pedagogia, pelo menos na minha formação, que era uma formação mais extensa. Eu acho que hoje em dia a Pedagogia até perdeu um pouco porque você está saindo especialista em pré-escola, 1º ao 5º ano, depois você tem o especialista. Então eu fui de uma Pedagogia, da década de 80, que você tem uma parte básica, 2 anos básico e depois 2 anos de específico. Minha formação é magistério e supervisão educacional. Então partia-se do princípio que você não pode supervisionar nada que você não tenha trabalhado, então era uma pedagogia mais consistente. Eu estudei, na Pedagogia, cinco semestres de Psicologia, eu não sou uma psicóloga, mas só de bater o olho na criança você percebe que esta criança deve ter alguma questão e me pergunto: “- Como eu vou ganhar esta criança?” Então eu acho que a Pedagogia te auxilia muito, é uma ferramenta muito importante. Eu costumo até a dizer para os meus amigos que eu não sei História, eu só sei ensinar História, que é um caminho que você tem que percorrer para você entender um processo histórico, o que aconteceu, o porquê deixou de acontecer. É o caminho didático mesmo que conta, que eu fui

aperfeiçoando, do meu jeito, mas a metodologia para o ensino é muito importante. O professor não pode trabalhar com o fato antes de trabalhar algum conceito, porque senão o menino vai falar: “- Mas o que ele está falando?”. Você só vai usar os conceitos para concretizar o fato. Então eu parto do princípio que ele tem que ir aos poucos e depois você amarra com os fatos. É uma metodologia. A formação de pedagoga me ajuda muito no dia a dia como historiadora.

**Entrevistador:** Essa a nossa última parte, e aqui faremos a parte dois, o contexto de produção da fala docente e, a parte três, os sentidos para o ensino de História escolar. Então a minha primeira pergunta é: O que você acredita que é preciso saber / conhecer para ser um professor de História escolar?

**Professora 2:** Olha, o professor precisa muito saber História, mas precisa também saber Didática, na minha opinião, principalmente com as crianças do Fundamental 2, mas nas séries iniciais. Você precisa ter metodologia, método, se você não tiver métodos, até para deixar claro para o aluno a organização do dia a dia, então eu costumo a brincar assim. Eu não sei História, eu sei ensinar História. Claro que todos nós sabemos História, mas o ensinar História, eu foco muito na metodologia, nas técnicas do ensino propriamente dito.

**Entrevistador:** E como você se vê frente a esses saberes, da Didática, por exemplo, já sabe o suficiente? Tem o que aprender ainda?

**Professora 2:** A Didática é uma coisa muito interessante, que é o método, ninguém tem uma receita de bolo para seguir, a Didática meio que faz isso com você, mas assim eu tenho facilidade porque antes mesmo de fazer História eu fiz Pedagogia, então eu já ganho um pouquinho mais de facilidade do que os outros professores, mas a Didática é a Didática do dia a dia, é a sua experiência mesmo, porque tem coisa que você tem dificuldade de fazer o aluno entender, ainda mais a gente que trabalha nas séries iniciais com História Antiga, por exemplo. Se a gente não for organizado, no sentido de marca isso, faz isso, a melhor forma de estudar História é

essa, organizando mesmo o caderno, que é o meu ponto básico. O aluno que tem o caderno organizado se dá bem. Então é isso, a Didática aliada a sua experiência do dia a dia, porque é muito confuso... Minha carreira toda foi como professora, eu já era pedagoga, mas quando eu fiz História e cai em sala de aula eu vi que era muito conteúdo e fiquei com medo de não dar conta. Porque o que a gente trabalha não é o que a gente vê na faculdade ou aquilo que a gente vê na faculdade tem um nível tão profundo que não dá para você colocar aquilo para uma criança, você tem que adaptar aquilo para a criança. Então, junta tudo isso, a sua experiência de professora, com a sua metodologia e com o saber da História também. Acho que é uma coisa que vai compondo. Mas tem uma coisa que me facilitou muito foi o fato de ser professora do curso pedagógico, ter dado aula para o Fundamental 1, a professora polivalente, então ela costura, vai e volta em várias disciplinas, ao menos é o que uma boa professora faz, entra na Matemática e sai, entra na História e sai. E o aluno tem que perceber tudo aquilo junto, eu tenho essa característica, aliais, essa característica, em mim, tem minimizado devido as conjunturas de escola. Mas eu passeava muito, as vezes eu fazia trabalhos para as Feiras que as pessoas de fora me perguntavam se eu era professora de Artes, se eu era professora de Português, porque nos trabalhos a História estava misturada com a Artes, a Língua Portuguesa, porque era sempre um texto, uma construção textual, era sempre o ilustrar, o pintar, a criatividade, que o professor de história as vezes não tem se ele não dialoga com as outras disciplinas, e isso sempre veio facilitar minha vida.

**Entrevistador:** Se você pudesse definir a carreira de professor em três palavras, quais seriam?

**Professora 2:** Prazer, desafio e atualmente dificuldades. Prazer porque eu não me vejo fazendo outra coisa, porque para mim a aula não é um fardo, aula para mim é: cada aula um acontecimento. Vou dizer assim, porque eu trato meus alunos como se fossem filhos, brinco, mas na hora que tiver que chamar atenção eu chamo, entendeu. Então, para mim isso tudo é um prazer, o prazer de ensinar, o prazer de estar colocando a História para a criança como algo fascinante. E o meu aluno ele diz, eu não gostava de História, agora eu gosto de História. E depoimentos de mães,

dizendo que os filhos no quinto ano não suportavam História, mas agora é a matéria que ele mais gosta. Eles identificam que eu tenho prazer de trabalhar, que eu planejo a minha aula, hoje em dia não com tanto rigor, até pela própria experiência que te diz qual o caminho que você vai seguir. Eu falei prazer, falei desafio. Desafio porque estar na sala de aula e atrair a atenção do aluno é um desafio, com tantas mídias, com tantas coisas competindo com você, e a questão mesmo do ensinar, colocar para a criança que no cotidiano ele tem que aprender, o silêncio na sala de aula, é você ter domínio de turma que não é fácil nos dias atuais. Para isso você tem que ter uma postura de professor, por mais que eu brinque com meus alunos ele nunca me vê como uma igual a ele, ele me vê como professora. Porque também não adianta você fazer determinada brincadeira e fazer do seu aluno seu amigo, não. O aluno não é seu amigo. Eu também tenho essa consciência, eu gosto dele e ele gosta de mim, mas se acontecer alguma coisa na nossa relação papai e mamãe vai entrar nela. Então, é aquilo assim, por favor Ramon faça isso, principalmente na hora que eu estou chamando a atenção, olha só Ramon, vem aqui. Isso tudo é um desafio, o desafio de uma turma te irritar e você não ficar irritada, um desafio hoje em dia dos portadores de deficiência, os TDAHs, que não somos formados para isso, eu que sou pedagoga, na faculdade, não aprendi sobre isso, e hoje em dia só tem em curso de especialização. Hoje em dia qual é o professor que tem tempo de trabalhar isso tudo. Então quando você tem uma escola com um grupo de orientação que te organiza para isso é uma coisa, mas eu digo para você, ninguém em Niterói, até onde eu sei, está caminhando com tranquilidade nesse sentido. Prazer, desafio e dificuldade: a dificuldade do próprio dia a dia de ser professor, você vê, eu trabalho em duas escolas particulares e uma estadual, eu estava conversando com um colega que estava trabalhando em cinco, como ele consegue, é puxado. Eu ainda dei sorte de trabalhar em ótimas escolas, pagando direitinho, salário hora aula bem razoável, tenho uma carreira bem sólida, mas para que está começando agora vai ser bem diferente. Mas então o ser professor é uma dificuldade, eu vejo dificuldades, eu vejo cada dia formando menos professores, porque é um desafio, na minha época era um desafio, e ainda é, porque eu estou atuando apesar de já estar aposentada agora, mas ainda é um desafio.

**Entrevistador:** Quais são as maiores dificuldades encontradas no momento em que você está ensinando para seus alunos?

**Professora 2:** Desinteresse. Para mim a maior dificuldade é encontrar no aluno o desinteresse, então você tem a avaliação, tem a reavaliação, você faz o estudo com ele, carimba as questões mais importantes e essas questões caem na prova e o aluno erra. E você precisa mostrar que você está fazendo um trabalho, e se o aluno está desinteressado você não tem estímulo nenhum. Eu acho que quem coloca o professor dentro da satisfação pessoal, a satisfação pessoal do professor é importante, se ele faz um investimento, o professor traz um filme. Aconteceu isso comigo esse trimestre, trouxe um filme 1492 a conquista do paraíso, a criança abaixa a cabeça e dorme, o que você faz? Eu deixo a criança dormir, porque aquilo ali não está sendo interessante, para meia dúzia da turma de 13, aquilo não está sendo interessante, mas eu não vou deixar de fazer porque esses estão desinteressados. Mas percebe-se também que o desinteresse desses alunos está também em outras disciplinas. Mas é realmente muito chato, você está passando um filme que é muito bom, e trazem questões bem interessantes, principalmente a primeira parte do filme, que já apresentam questões bem interessantes. Isso não estimula ao professor procurar filmes para trazer. Eu acho que o desinteresse é algo que me chateia muito, mas existe.

**Entrevistador:** Você tem alguma coisa, alguma técnica, para reverter esse desinteresse dos alunos?

**Professora 2:** Olha, eu já tentei conversar, chamar atenção, mas é um desinteresse, um descaso, talvez a família não cobre muito, eu tento fazer a minha parte, eu mostro para ele que isso é importante e nem que seja para tirar o 60 dele e não ficar em recuperação, se é isso que ele quer. Se ele se contenta com 60 eu não posso fazer nada. Eu trabalho com eles assim, olha, eu estou trabalhando para você tirar 100, estou te dando oportunidades de fazer atividades do dia a dia, o exercício, uma pesquisa, uma produção textual com sua conclusão pessoal, é um trabalho com



criatividade, que seja uma maquete de invenções do Leonardo, que seja um cartaz ou power point que você vai produzir, e eu levo meus alunos na aula de informática para isso. Eu já cansei de passar o trabalho para casa e o aluno não chegar. Então eu disponibilizo três aulas para a construção do trabalho, e depois eles apresentam o resultado. E o aluno faz tudo e no dia da apresentação diz que esqueceu o pen drive em casa, e fura seu planejamento, pois eu digo assim isso é uma falta de interesse e como você vai atuar nisso? Se eu já falei que aquilo ali era valorizado, que aquilo é importante, mando bilhete para casa para notificar os pais. Eu fiz a minha parte.

**Entrevistador:** Qual a diferença entre o trabalho que você desenvolvia nos primeiros anos da sua profissão e agora. Como e porque você acha que mudou a sua forma de ser professora de História?

**Professora 2:** Olha, eu acho que a experiência da gente é uma tranquilidade, então, por exemplo, eu conhecendo o aluno eu, não sei nem te explicar isso, mas a cada ano que passa eu fico, assim, mais tranquila, porque, primeiro, já domino o conteúdo. Aquele conteúdo que é dado, que eu dei, vamos dizer assim, não mínimo, mas o mais focado no que é mais importante. Eu acho que consegui fazer um programa que atenda bem, a escolha de um livro didático que te de segurança, o livro que eu uso é bem bom, e a forma de ensinar, vou buscando o foco. Eu até brinquei com você que eu utilizo um caderno de um ano para o outro, aquilo que os alunos tiveram dificuldades naquele ano eu aperfeiçoo para o ano que vem. Mas eu já tenho na minha cabeça, pelos anos que eu já trabalho na série, todo o passo a passo do que eu tenho que fazer em cada assunto. Primeiro eu vou trabalhar com mapa, depois eu vou trabalhar com isso, depois eu vou trabalhar com aquilo, depois eu vou dar questões, que eu brinco que “quem procura acha a resposta.” Depois algumas questões mais desafiantes até ele se soltar daquilo ele começa a produzir textos, com as palavras deles, a respeito do assunto. Então eu acho que a experiência traz a tranquilidade.

**Entrevistador:** Percebo também uma clareza no jeito de como conduzir, no que focar, no que mostrar.

**Professora 2:** Sim, é bem mais focado, e os alunos mesmos reconhecem e dizem que eu explico muito bem. É porque isso já foi aperfeiçoado, também só de História, eu me formei em 1996, mas eu sou professora da casa desde 1987. Além disso eu convivi com quem sabia mais, com que tinha mais experiência, e hoje em dia, se alguém perguntar eu digo para não fazer de determinada porque não vai dar certo. E as vezes aquele aluno que você vê que é um aluno focado, mas na hora da prova ele tira um resultado ruim. Eu não estou preocupada com ele porque eu sei que ele vai avançar. Até nem é aqui, mas na outra escola, tem o filho de um amigo meu, está reprovado. Falei para ele, cara não esquenta a sua cabeça, sabe o porque, quando ele vir a bata assando, ele vai correr atrás, porque ele tem potencial, ele está só malandrando. Na reavaliação ele gabaritou, tirou 10. Agora me diz, ele aprendeu de uma hora para outra, não. Ele parou para ler o que ele não leu ou fazer o que ele não fez, porque eu desafio um aluno a me dizer o que caiu em uma prova que eu não tenha incessantemente falado em sala de aula. Se tiver alguma coisa que (inaudível) eu vou refazer. Tem alguma coisa ai que eu não trabalhei, não professora, você trabalhou até demais, eu que vacilei. Você chegou a essa conclusão está ótimo para mim, e nunca vai ter, porque eu não sou boba de colocar alguma coisa na prova que eu não dei. Então eu acho assim, a experiência te da tranquilidade, você está vendo aquilo pegar fogo, você está tranquila, porque aquilo ali não está mais te atingindo. A experiência, o saber História é importante, mas o ter experiência é 50% para o professor. Então o professor as vezes está estressado sabendo que tem um monte de conteúdo para ser trabalhado e chega no quadro lança tudo de uma só vez, mas na hora de trabalhar as atividades de ensino, para e vamos dissecar aquilo tudo que foi trabalhado passo a passo. O que a gente fez, o que eu tenho que organizar para que democracia entre na cabeça dele como conceito? O que eu tenho que organizar, na cabeça do aluno, para ele fazer a diferença para oligarquia. E tem que ser rápida a resposta para mim, pode até ser uma resposta curtinha, mas se ele fez a diferença é isso que importa. Não precisa se aprofundar sobre esse tema, sabendo o que é oligarquia, governo dos melhores.

Sabendo o que é democracia, governo do povo, sabendo quem é esse povo e vamos tirando daí. Eu acho que a experiência é tudo.

**Entrevistador:** A gente agora vai passar para a última parte que é “Os sentidos para o ensino de História escolar”. A primeira pergunta, para você qual a importância de se estudar História na escola?

**Professora 2:** Vamos colocar para não cometer os erros do passado, risos. Esse seria clichê, mas é importante até para você situar o aluno como agente da história, como sujeito da história. Porque o que é História? Não é o dia a dia, não somos nós que fazemos história? Pois é, agora que eu entrei para esse sindicato eu vou começar a fazer uma nova história, contribuindo para esse grupo, uma história que eu participo assim como, uma pessoa que vai lá conversa, levanta a mão nas assembleias, mas hoje em dia é um outro viés. Eu acho importante também porque a gente não só estuda a nossa história, a história do Brasil, a gente estuda uma história mundial e é importante para você se situar. Eu acho importante para você ver conexões, como que determinados movimentos chegaram no Brasil, que repercussão tiveram, se deram certo ou se não deram, porque que isso aconteceu assim, quais as influências? Isso entra para o raciocínio, para o amadurecimento do aluno, para que ele se torne um ser crítico. Eu acho importante.

**Entrevistador:** Uma pergunta que é parecida com essa que foi feita. Em sua opinião qual é a importância do estudo da História escolar para a vida prática dos alunos? O que eles vão levar daqui?

**Professora 2:** Olha, eu pretendo que, nem tanto aqui, mas como é para eu responder de uma forma geral, lá também, eu pretendo que ele chegue na França ou que ele vá visitar a Europa e não diga assim, gente que coisa sem graça, só tem museu e igrejas. Você está entendendo, eu tenho amigos que vão para a Europa e dizem que é chato, aqui só tem igreja e museu. Então quer dizer, saber quem foi determinada pessoa, que relevância essa pessoa teve para a História ou não, a

pessoa foi uma pessoa legal ou não foi, não é o julgar mas entender quais ações aquela pessoa teve no passado e que repercussão aquela ação teve. Até mesmo para a pessoa dizer que vai uma vez a Disney, mas que em uma segunda vez ela vá a Europa. Ou então, o que as vezes acontece de interessante na outra escola, eu começo o assunto sobre Roma e eles falam assim, professora eu já fui nesse lugar. Não é legal? Bem que eu vi essa foto aqui e traz a foto para você ver. Teria sido mais interessante se ele fosse depois de ter tido as aulas, mas você ve que é uma criança que é ligada e que ve a importância naquilo e na hora da sua opinião e interage. Você ve que esse cara vai aproveitar, não vai dizer que lá é só museu e igreja. E também é cultura.

**Entrevistador:** A outra pergunta é: Cite alguns professores de História que foram modelos para você em sua profissão?

**Professora 2:** Eu tive um professor de História maravilhoso no fundamental 2, 6º ano, hoje em dia, chamada João de Deus, era uma pessoa de uma paciência, de um saber, dentro daquelas limitações, até porque eu sou da década de 60, então tive aula com ele por volta da década de 70. Então ele era um professor limitado pela questão de 64. Mas era uma pessoa que dava a oportunidade de você falar, foi ali que eu comecei a me apaixonar por Grécia e Roma, porque quando eu fiz minha faculdade, eu fiquei entre três faculdades, Pedagogia, História e Direito, fiz Pedagogia, fiz História e fiz 2 anos de Direito, mas não terminei, mas são coisas que tem a ver, tanto é que cruzei os históricos e tive dispensa de direito. E um outro excelente professor que tive, já na faculdade de História, foi o Ilmar de Mattos. Me marcou muito o Ilmar de Mattos, aquele grupo que me deu aula, o Ilmar de Mattos é didática pura, e a esposa dele Selma de Mattos, fiz Didática com ela, maravilhosa. Ela sabe trabalhar uma atividade, outra pessoa maravilhosa o Leandro Konder, mostrava para você uma obra de arte, Rembrandt, e começava a aula dele. Uma outra professora Margarida Neves, estava começando um trabalho com livros paradidáticos, muito interessante. Deles todos eu colhi o que havia de melhor, sabe. Eram os melhores e fiz deles um exemplo para mim.

**Entrevistador:** A outra pergunta é para você colocar em ordem de importância elementos que você valoriza em seu planejamento.

Nesse a professora colocou no papel, mas não quis comentar sobre ele.

A ordem ficou:

- 1 – Problematização do tema
- 2 – Resumo no quadro negro
- 3 – Trabalho com conceitos
- 4 – Leitura orientada do livro didático
- 5 – Síntese do livro didático
- 6 – Exposição oral
- 7 – Trabalho em grupo
- 8 – Trabalhos com fontes históricas.

**Entrevistador:** Temos mais três perguntas. Como você atua para que determinadas matérias de História que sejam mais distantes da realidade dos alunos, como por exemplo, Mesopotâmia, Egito, Império Brasileiro e África façam sentido para os seus alunos.

**Professora 2:** Acabo dizendo que foram as primeiras civilizações, que foram os primeiros passos da nossa civilização como um todo e procuro colocar, mas os alunos de 6º ano são muito interessados e curiosos, o que facilita. Mas, sinceramente, eu não fico muito preocupada com isso não, eu dou sentido a maneira que eu vou apresentando a matéria e eles acham aquilo curioso, diferente, eles veem um documentário e acham legal, leem um texto e acham legal, vê que começa a fazer sentido, que como por exemplo, que como eles estão estudando a questão na agricultura, como na Mesopotâmia nasceu isso. A questão dos rios, a importância dos rios, a questão econômica junto com a questão da natureza e a gente vai

trabalhando assim. O sentido para o aluno do 6º ano. Eu estou até entendendo o que você quer dizer, eu não quero dizer para você que eu não dou sentido, é que a criança de 6º ano não está muito preocupada em ver sentido nas coisas, ela está mais preocupada em aprender uma coisa diferente. Então quando, por exemplo, você está dando Grécia, não sei se com você acontece isso, mas eles falam: professora nós vamos aprender sobre Afrodite, sobre Zeus. E é essa Grécia que eles têm e você tem que passar por ela também, que são os mitos, as lendas e os deuses. Dessa forma vê o sentido no dia a dia do aluno, ele passa a ver sentido, ele passa a ver aquilo como importante. Então o que eu quero dizer é que eu não fico preocupada em dar um sentido, a criança coloca aquilo do curioso, eles acham que é uma historinha. E você tem que direcionar isso, pesquisa, leitura de livros, trabalhos, até ele saber que aquilo tudo é de verdade. Tem gente que acredita que Jesus Cristo não existiu, está aqui, essa oração é baseada nesse fato histórico, porque o calendário é a.C e d.C., não é fato mais marcante para dizer que ele existiu, uma vez que todo mundo vive em função desse calendário. E você vai provando para ele que aquilo tudo é verdade e não historinha da Carochinha. Porque é muito difícil você ensinar uma coisa que está muito longe da criança, você tem que tornar aquilo sentido toda hora. E materializar isso também, materializar na pesquisa, materializar numa maquete, materializar em um desenho. Eu trabalho com desenho no 6º ano o tempo todo. É o caderno mais colorido que você possa imaginar. Porque eles gostam de desenhar e eles veem sentido nos desenhos. E se você ver, analisar é cada desenho, que a gente acha que ele não está aprendendo. Puxa, dar desenho na minha aula, vou perder trinta minutos, uma aula para o aluno desenhar. Eu perco, Ramon. Eu perco, porque ele vai se colocar ali dentro, e cada desenho maravilhoso e as vezes eles puxam para aquele detalhe que fez sentido para ele. Para você, você passou batido naquilo.

**Entrevistador:** A outra professora de História caracterizou os desenhos como resumo síntese da aula, e é perceptível, de fato, quando eles fazem uma produção artística, o quão impregnado de sentidos eles conseguirem compreender a sua aula.

**Professora 2:** Isso, eu faço muito com filme. Eu peço para ele ver um filme, peço as vezes até para ver em casa, no Youtube e quando eu tinha paciência de passar filme na sala de aula, e agora eu tenho pouca paciência. Eu pedia ao aluno para fazer uma cena do início, uma cena do meio e uma cena do final, depois você vai desenhar a cena que você mais gostou. Depois, naquela folha de caderno, que é toda pautada, eles tinham que deixar assim, umas 7 ou 8 ultimas linhas, aquilo é o resumo da aula. E se você for reparar direitinho a maioria gostou das mesmas cenas, porque foram as cenas mais marcantes do início, do meio e do fim. A cena que ele mais gostou varia muito, mas as cenas do início, meio e do fim, são sempre muito parecidas. E eles ainda me perguntam quando é o meio do filme e eu digo a eles que eles vão perceber porque é o auge da cena, é o auge do filme e dali vai partir para o desfecho. Se for uma guerra é a cena em que os exércitos vão estar na briga. Isso dá certo, testa que vai dar certo.

**Entrevistador:** A escola preparou um projeto e ficou a seu cargo preparar uma aula sobre identidades brasileiras. Como você prepararia essa aula?

**Professora 2:** Identidades brasileiras, bom. Para eu dar para meu aluno, eu buscaria no índio, no negro e no europeu, porque foi daí que criamos nossa identidade, porque nós não somos negros totalmente, não somos brancos totalmente e nem índios totalmente. Se olhar para o meu narizinho você vai ver que lá atrás, o meu tataravô esteve com uma negra, mas meu sobrenome é europeu. Então, mas a identidade somos todos nós, o negro, o índio e o europeu. Tanto que é o passaporte mais visado que você possa imaginar. Eu começaria até por aí, porque você acha que o nosso passaporte é tão visado, porque perder um passaporte brasileiro na Europa, seja onde for, é tão sério. Porque brasileiro não tem cara. Brasileiro é o índio, brasileiro é o negro, brasileiro é o branco, brasileiro é o japonês, tem tudo aqui, aqui a mistura se fez. Então nosso passaporte é extremamente valorizado. Se você perder um passaporte brasileiro é um pega pra capar. Se você for um chinês, todo mundo tem a mesma cara, o japonês tem tudo a mesma cara, o europeu tem tudo a mesma cara. Mas o brasileiro não, você é moreno, eu sou clara,

temos o negro. E assim partiria para a cultura desses povos, buscar a cultura desses povos. Organizaria por ai.

**Entrevistador:** Como que você avalia que seus alunos aprenderam alguns conceitos básicos para a História, como cidadania, sociedade, civilização, país, democracia?

**Professora 2:** Quando eles conseguem produzir um texto, na sala de aula, sem consulta e depois eles leem para mim. Aliás eu faço isso sempre, eu passo uma pesquisa, vai para o Google, se você quiser pega 30 páginas, traz as 30 páginas. Eles acham que o trabalho está pronto, mas essa é só a pesquisa, agora eles vão começar a ler, eles leem na minha aula, marcam o texto e repaginam da forma deles, recortar as frases que eles acham mais importantes e colar no caderno da forma que ele acha melhor. E traço para eles uns objetivos, quero que você me diga sobre esses assuntos. Eu tenho que ver isso na sua pesquisa, nesse recorte e cole de texto e imagem, na seleção feita por eles. Você pesquisou, leu, selecionou, colou, agora é hora de fazer na última página do trabalho, a minha conclusão, na sala de aula, cada um com seu caderno, em silencio, como se fosse um teste. Cada um vem a minha mesa ou lê para mim, quando a turma for grande ou eu chamo aqui e eu mesma leio e a parte maior do trabalho vai caber a ele. Eu preciso de um texto de 15 a 20 linhas, não precisa de mais do que isso, para ele me colocar com as palavras deles. Se copiou do texto eu peço para apagar e tentar de novo. Digo a ele que essas palavras não são dele, quando ele põe as palavras deles eu aceito. Quando você dá aquele famoso exercício, relacione as palavras e organize em um parágrafo: Atenas, democracia, Esparta. Ele fala que está faltando oligarquia, e eu digo para ele mesmo colocar, eu priorizei 3 palavras, agora ele vai ter que buscar recursos para escrever um parágrafo entre 3 e 5 linhas, sem consulta, ele está me dizendo se aprendeu. No que ele lê para mim eu corrijo com ele, peço para redefinir alguma coisa, explico novamente para ele, seria esse o terceiro nível de exercício, que é quando ele consegue se desprender daquilo que ele lê e consegue organizar o dele. Conceitue o absolutismo, ele é capaz depois que ele leu, trabalhou, escreveu e viu o filme, ele é capaz de dizer, com as palavras dele, e ai sim você vê que ele aprendeu.



**Entrevistador:** Professora 2, mais uma vez eu queria te agradecer pela disponibilidade que você tem para me auxiliar nessa tarefa do mestrado. É sempre muito bom ter pessoas dispostas como você. Obrigado

### Transcrição da Entrevista da professora 3

**Entrevistador:** Peço que faça uma apresentação pessoal acadêmica e profissional.

**Professora 3:** tenho 29 anos, estudei na UERJ, me formei em 2013. No mesmo ano ingressei em duas pós-graduações, uma na UFF em Ensino de História e Ciências Sociais e, ao mesmo tempo, ingressei em uma na UERJ, de ensino a distância, de Gênero e Sexualidade. Em 2014 ingressei no Mestrado, enquanto terminava as duas pós, este foi em Educação na PUC, a linha de pesquisa do Mestrado deu continuidade um pouco ao que eu tinha visto nas duas pós graduações. Eu pesquisei movimentos sociais, escolhi como estudo de caso o movimento feminista, a marcha das vadias, mas pesquisei os movimentos sociais como espaço de educação não formal de aprendizagem. E no movimento feminista o que aquelas mulheres tinham a ensinar para outras mulheres, sobre o feminismo, sobre empoderamento, sobre como lidar com o outro. Terminei o mestrado em 2016, defendi em abril e em junho do mesmo ano fui convocada pelo Município do Rio de Janeiro, depois de 4 anos aguardando. Desde então leciono, em 2016 tive turmas de 6º, 7º e 9º anos, e em 2017 tenho 10 turmas de 6º ao 9º ano, sendo delas 4 de 6º ano, 3 de 7º ano, 1 de 8º ano e 2 de 9º ano.

**Entrevistador:** E quais são as escolas?

**Professora 3:** São duas escolas, ambas localizadas em Bangu, uma se chama Escola Municipal Prof. Júlio de Mesquita e a outra Escola Municipal Roberto Simonsen.

**Entrevistador:** Em quais destas escolas você leciona para o 6º ano?

**Professora 3:** Nas duas escolas ensino para o 6º ano, só que na minha escola de origem, Júlio de Mesquita, tenho 3 turmas de 6º ano e, como complementação de carga horária, na Roberto Simonsen, tenho uma turma de 6º ano, especificamente.

**Entrevistador:** Onde fica localizado em Bangu as escolas? Pergunto para saber como que é o alunado destas escolas.

**Professora 3:** A Júlio de Mesquita, geograficamente, fica afastada de comunidade, atende alunos de comunidade, mas não são a maioria. Já a Roberto Simonsen,

geograficamente, não fica dentro da comunidade, mas muito mais próximo, e atende a alunos de diversas comunidades, o que está causando uma série de problemas devido a conflito entre facções. Diversos alunos trazer essas experiências de comunidade para dentro da sala de aula, em um âmbito de extrema violência, de não ter um pouco de respeito para com o próximo.

**Entrevistador:** O que te levou a se tornar professora?

**Professora 3:** Creio que foi mais ao longo da graduação, no pré-vestibular eu tinha dúvidas entre jornalismo e história, fiz a opção pela história, mas já sabendo que poucos de nós seríamos pesquisadores. E no meio da faculdade eu não tive muito contato com a pesquisa em si, eu fui ter maior contato com a pesquisa só no mestrado, que foi quando eu aprendi como se faz um projeto de pesquisa, como se vai a campo, como se faz um roteiro de entrevista, como se entrevista, analisar dados. Até então eu me sentia sozinha tentando aprender a pesquisar, inclusive ao longo da pós-graduação. Assim, resolvi ser professora, uma vez que o campo do pesquisador em História é reduzido. No decurso da graduação tive contato com os estágios, e gostei bastante de estar à frente de uma turma, no início ficava bastante nervosa com essa interação com o público, mas hoje em dia já bem mais tranquilo. Depois dos estágios obrigatórios da graduação não tive mais contato com a sala de aula, só retornei a lecionar no mestrado, mas era um curso sobre bullying destinado a graduandos e professores e algumas palestras sobre gênero e sexualidade, e assim fui sendo cada vez mais atraída para a sala de aula. No mestrado também fiz o Estágio a Docência, com a Disciplina de Didática, em um período no qual o orientador precisou se ausentar por causa de congressos então precisei dar aulas para ele no curso de pedagogia da PUC-RJ. Eu descobri um jeito de dar aula, que é diferente do meu dia a dia, sou mais carinhosa, procuro chamar de flor e isso, no município, me ajudou bastante, porque são crianças carentes de afeto, que apesar de morarem com suas famílias, essas crianças não recebem muita atenção e isso se reflete na escola quando eu procuro dar atenção, carinho, ouvi-las, fui ganhando as crianças com mais facilidade, principalmente o 6º ano. Eles são mais amorosos, escrevem cartas, chamam de tia. Enquanto o 9º ano eu percebo mais uma carência que é voltada para a conversa. Me deparei com uma experiência que um aluno que não tinha autoconfiança, e com isso não acreditava que estudar levava a alguma coisa, pensava que seria burro para sempre e queria abandonar a escola. Eu, e por

coincidência, outra professora nos preocupamos com isso, tivemos conversas com ele e hoje o aluno continua estudando, cursa o Ensino Médio. Há uma demanda por atenção.

**Entrevistador:** São demandas diferentes, como você mesmo pontua. Os alunos do 6º ano, em uma análise geral, precisam de afeto, enquanto os do 9º ano já querem mais ser ouvidos, conversar e ter orientação. Querem conversar sobre tudo e levam para a sala de aula, possivelmente o que não tem em casa.

**Professora 3:** Você está no meio da explicação sobre o Império Romano e uma aluna levanta a mão e pergunta: “- Professora, mulher goza?” Você fica meio sem saída, porque você tem que dar uma resposta para o aluno, uma vez que se ele fica sem a resposta aguça mais ainda a curiosidade e, ao mesmo tempo, é uma pergunta válida. Na minha época, com essa idade, eu nunca faria uma pergunta dessa, mas o mundo é diferente. Com isso, perguntei a ela se ela gostava de meninos ou de meninas, a aluna me respondeu que gostava de meninos e foi então que respondi: “- Se você não gozar a culpa é do menino.” A aluna virou-se para os meninos e falou: “- Viu! Viu!” Eu não sei se alguém estava transando com alguém e nem sei como surgiu o assunto, ainda mais em uma aula de Império Romano, mas são os tipos de perguntas inusitadas que surgem e que o professor precisa dar uma resposta. Pra você ter uma ideia, quando eu falei para eles que eu tenho 29 anos, eles acharam inconcebível eu ainda não ser casada e não ter filhos, já me perguntaram se eu tinha algum problema. E o aluno relatou que a mãe tinha 3 filhos com 29 anos e eu estava atrasada.

**Entrevistador:** São realidades completamente diferentes, comparando com a minha realidade, eu vejo esses tipos de perguntas no 9º ano, a questão sexual no caso dos seus alunos está presente mais cedo do que na conjuntura dos meus alunos.

**Professora 3:** Mostrar que a história é muito mais que aprender datas é levar para a realidade deles (fim dos 18min e início dos 19 min) é entrevistar, é ver o que eles tem haver com o que se estuda.

**Entrevistador:** E por que você fez história? O que te levou a fazer História?

**Professora 3:** Eu sempre me sentia destoando da minha família, meu pai, militar, e minha mãe, dona de casa, que não completou seus estudos, e eu militante

feminista. E no terceiro ano do Ensino Médio tive um professor que era militante do MST e, que já gostava de estudar, eu passei a gostar da forma que ele ensinava a História, da forma como ele apresentava outras versões. E ele acabou me influenciando a fazer História, ao invés do jornalismo, que também era uma dúvida minha. Só que quando a gente escolhe a faculdade a gente não faz ideia do que vai acontecer naquele curso. Eu lembro que no primeiro período você começa com Introdução aos Estudos Históricos, Marc Bloch, o que é História? Eu não entendia muita coisa. E Teoria da História passei a entender melhor e produzir relações mais profundas só no Mestrado. E eu não sei se é porque a gente entra na faculdade muito jovem e ainda não tem maturidade suficiente, apesar de que na minha turma, como era a noite, tinha pessoas que eram mais velhas, mas em sua maioria, tanto de manhã quanto a noite, é composta por pessoas recém-formadas no Ensino Médio, de 18 ou 19 anos. A gente entra jovem, vem com uma expectativa do curso e chega lá e o curso é totalmente diferente, é um choque. E até hoje eu ainda tenho um questionamento, o que a universidade, ou melhor, o conteúdo visto na Universidade nos serviu para a sala de aula?

**Entrevistador:** Está é a minha próxima pergunta...

**Professora 3:** Talvez pelo pouco tempo de experiência ou porque eu ainda não esteja conseguindo ver esta ponte, não me serviu para nada. A faculdade me serviu como experiência, aprender a lidar com o outro, de diferentes lugares do Rio de Janeiro, ter maior autonomia e independência – porque antes eu morava com meus pais e durante a faculdade fui morar sozinha – mas pensando em conteúdo, o que é história?, Antiguidade Oriental, todos aqueles livros que a gente leu... não vejo como usar aquilo na sala de aula. E com isso eu me faço outro questionamento. Será que eu não vejo como usar em sala de aula porque na escola pública, que é onde tenho experiência, está em um nível muito abaixo do que deveria estar e eles não vão realmente compreender aquilo ou se é porque os conteúdos aprendidos na Universidade estão em um outro nível e é para uma outra função. O que eu percebo é que a faculdade não me ajudou em nada para estar em sala de aula, a não ser me amadurecer um pouco intelectualmente para compreender as outras pessoas. O que me serviu mais, do ponto de vista prático, foi o mestrado, por causa da minha pesquisa fomos bastante a campo para estudar o movimento social. A gente organizou rodas de conversas, a gente falou de consentimento, a gente falou de

várias coisas e eu não tinha me atentado para isso, tinha muitos jovens, muito adolescente e estudante participando e assim, tive um contato interessante de falar e ouvir aquelas adolescentes. E no mestrado eu fiz oficinas de bullying e de gênero e sexualidade e em oficinas a gente trabalha uma metodologia diferente da sala de aula. Na sala de aula, você está na frente, você coloca o conteúdo no quadro, no power point, você apresenta o conteúdo e depois tem uma atividade. Já na oficina você coloca um vídeo, senta em roda, você manda fazer cartaz. E isso me auxiliou muito mais a trabalhar em uma sala de aula, do que o conteúdo visto no mestrado, na pós-graduação ou mesmo na graduação.

**Entrevistador:** E você consegue levar essa metodologia de oficinas para a sala de aula? Apresenta vídeos, senta em roda, troca a ordem do apresenta um conteúdo expositivo e depois avalia com atividades.

**Professora 3:** Muita coisa, os vídeos, por exemplo, funcionam, mas tem que ser vídeos curtos. Primeiro pela estrutura da escola, segundo porque você precisa reter a atenção dos alunos. O que funciona mais... dinâmica de senta e levanta, manda produzir algo. Exemplificando, nesta semana da mulher, eu não me preocupei muito em fazer material para ficar expondo, eu não tenho o curso de normal, e não tenho a ideia de colocar tudo em um mural. Uma das etapas deste projeto, produzido em sala de aula, e desenvolvido com a metodologia de oficinas, foi que eu coloquei nos quatro cantos da sala papéis com as frases: CONCORDO, CONCORDO MUITO, DISCORDO, DISCORDO MUITO. Depois eu colocava frases polêmicas no quadro e pedia para que eles se posicionassem. Uma das frases foi: “-Chamar a mulher de gostosa é elogio.” Eles se posicionavam abaixo da frases colocadas nos cantos da sala. Em seguida eu ia até os grupos e conversávamos acerca do posicionamento deles, e assim fui percebendo os pensamentos dos alunos, que variavam dos mais incoerentes até os mais coerentes. Dessa forma fomos montando um debate acerca do pensamento do feminino e do papel da mulher na sociedade. Já com o 6ºano eu produzi material para a exposição. Estávamos trabalhando a Pré-História, artes e pinturas rupestres e achei interessante fazer com que eles mexessem com argila. A escola adquiriu a argila e pedi para que os alunos pensassem em uma mulher que eles achassem importante. E eles deveriam produzir com a argila, algo que remetesse a essa mulher. Usei meu próprio exemplo para explicar a tarefa para eles. Falei que minha mãe gostava de fazer bolos e que se eu tivesse que

representar a minha mãe, faria um bolo ou uma colher de pau. Surgiram diversas esculturas e foi uma aula que eles adoraram. Todos, sem exceção, estiveram conectados e participativos com aula. E na aula seguinte retomei a produção da aula anterior para falar que aquilo era uma fonte histórica. Faço também com eles, para que compreendam fontes históricas, uma brincadeira que se encontrassem a sala de aula da 1602 daqui a 80 anos o que eles iriam encontrar, os cadernos, livros, carteiras, a selfie que a turma fez, a aula que a gente gravou e que tudo isso é o registro histórico daquela comunidade. E eu atribuo essas experiências mais ao mestrado e o trabalho que tivemos com oficinas do que ao conteúdo aprendido para ser professora.

**Entrevistador:** Essa nova entrevista foi dividida em 3 eixos: Identificação do entrevistado, o contexto da produção da fala do docente / sentidos para a história escolar. Vamos recomeçar da segunda parte, o Contexto da Produção da fala do docente. Minha primeira pergunta é o que você acredita que é preciso saber / conhecer para ser uma professora de História escolar.

**Professora 3:** Então, o que eu acredito que é preciso saber, tratando especificamente da disciplina História, eu não vejo Ramon, hoje, talvez porque eu trabalhe na rede pública do município, mas eu não vejo como eu chegar lá somente com a teoria que eu aprendi na faculdade. A militância do movimento estudantil, que eu fiz parte durante a época da faculdade, e depois dela fiz movimento feminista e greve de professores, 2013, aquelas manifestações, tudo isso que eu aprendi, a lidar com o outro, está sendo tão importante quanto o conteúdo que eu tive na academia. Então eu acho, eu sei que nem é todo mundo que pensa assim, ou não é todo mundo que enxerga dessa forma, é preciso ter um projeto político para você ir para a sala de aula, não é doutrinar as crianças não, é saber o que você quer que as crianças aprendam, por exemplo, que meu aluno seja um cidadão crítico, isso é muito jargão; o que é ser um cidadão crítico no Brasil Atual, no Rio de Janeiro atual? Eles entenderem que temos um prefeito que está a serviço de uma igreja e que algumas decisões políticas que ele está tomando é por conta dessa questão pessoal dele, porque ele tem um outro projeto de vida. É entender que o estado do Rio de Janeiro está em crise e que ninguém está recebendo no sentido que isso da parte de um outro projeto de atender a um grupo mais favorecido, então para ser

professor hoje é preciso entender primeiro História como a Ciência do estudo dos Homens e Mulheres no tempo, Marc Bloch clássico e hoje a gente também tem que namorar com outras disciplinas. Estava na reunião de História do G58 e teve um professor de História, mais velho na rede, com vinte e poucos anos de rede, que ele falou assim, a gente tem que tomar cuidado porque a gente está sociologizando a História, A gente está esquecendo que a História precisa de datas, a História precisa de calendário, a História precisa de fatos, a História se organiza e se estrutura a partir disso. Fazer uma análise é posterior a saber um fato primário, as vezes a gente esquece porque diz que não quer que os alunos decorem datas, e eu não quero mesmo, eu não decorei. Mas a gente não pode esquecer de situar ele em um tempo. Isso é um problema que eu estou tendo, meus alunos não sabem, por mais que eu fale, eles não sabem identificar séculos e como fazer o ano virar século, dessa forma eles não conseguem se situar no tempo, e isso é importante. Para poder organizar a resposta, primeiro tem que ter tido uma formação acadêmica, estudar e ler. Outra, um projeto político, que eu coloquei o meu projeto que é fazer parte de uma construção coletiva, tentar transformar a sociedade – o mínimo que seja – e saber o que você quer com o ensino de História com seu aluno, sem esses dois pontos anteriores você não vai saber o que você quer ensinar para o seu aluno. Você olha as Orientações Curriculares, você vai aplicar aquilo, para quê? Até para fazer a seleção dos conteúdos de 6º ano, por exemplo, Grécia, vem um monte de coisa, o que se faz? Tem que separar. Ai é uma escolha sua, o que eu quero que meu aluno entenda de Grécia, quando o professor sabe o que ele quer propor o ensino funciona. Eu sei que é corrido, que a gente trabalha em mais de um lugar, em mais de uma matrícula, ou vários colégios particulares mas é importante termos claros isso, que o que a gente trabalha em sala de aula é uma formação individual para o aluno, não é só o conteúdo de História, ele está aprendendo sobre a sociedade na qual ele vive, é uma grande responsabilidade.

**Entrevistador:** E como que você se percebe em relação a esses saberes. Você acha que já chegou nesses saberes, que você consegue mediar esses saberes com seus alunos?



**Professora 3:** Estou longe disso. Eu reconheço que eu faço algumas experiências na sala de aula, por exemplo, eu trabalho a questão da mulher, fiz algumas coisas com o 6º ano nesse sentido e tem dado certo, percebo isso pelo comportamento dos alunos, mas estou aprendendo muito. Acho que não sou parâmetro para isso porque eu estou um ano no município dando aula, e também sei que a gente aprende a vida inteira, e eu estou na fase ainda de levar aquelas porradas, você planeja aula, planeja o curso, planeja atividades e faz um diagnóstico, porque no tumulto a gente vai indo e percebe que não passou atividades e que assim eles não estão aprendendo, nesse sentido ainda estou tomando essas porradas, e ir tateando o fazer docente. O meu primeiro bimestre foi bem ruim, cumpri todo o planejamento, fiz o que tinha que fazer, mas a minha auto avaliação como professora foi um desastre e percebi que tenho diversos pontos a melhorar: organização de tempo de sala de aula, organização de como trocar determinado conteúdo, o que eu vou escolher como texto para eles copiarem, o que eu vou escolher como texto de apoio para discutirmos, quais exercícios, que tipo de pergunta fazer. Isso tudo estou aprendendo nos primeiros dois anos, mas no terceiro ano de magistério acho que já melhorei bastante, mas espero que o quarto ano seja bem melhor, mas ainda estou bem longe de saber ser professora, mas estou caminhando e tenho percebido frutos positivos. Um outro exemplo que posso dar é que terá uma Feira Cultural agora na escola e quero trabalhar com meus alunos contação de histórias sobre África Antiga. O conteúdo de África em História no 6º ano já passou, foi no final segundo bimestre, só que passou de forma muito rápida, foi só um diálogo com os alunos, não houve possibilidade de termos uma atividade pontuada, por isso queria retomar esse conteúdo e farei de uma forma de teatro, uma roda com o 6º ano, e eles contam lendas africanas. O legal que sexto ano topa tudo o que é proposto, mas precisei explicar o que são os griôs, como que é a cultura africana, que existe uma outra metodologia de passar os conhecimentos antigos. E até chegar ao ponto final, a culminância que é a roda para toda a escola. Estou vendo que vai dar certo porque essa turma topa tudo o que é proposto, mas é ainda tateando que estou fazendo, ainda preciso aprender muito mais. Mas sei também que tem uma coisa minha, professora em início de carreira, então tenho aquela vontade, e quero fazer atividades com alunos, mas também tem uma parte dos professores que já estão a mais tempo, e eu não posso nem julgar, eles estão cansados. A nossa rotina é muito pesada, a gente lida com muitos problemas, muitas demandas, a gente escuta cada

história e tem nossos próprios problemas e temos de superá-los. É uma carga psicológica enorme e talvez esses professores mais velhos já não estejam muito com vontade de fazer atividades diferenciadas, é muito mais cômodo, é muito mais fácil, muito menos estressante, enfim, muito menos cansativo, dessa forma adaptam a matéria e segue com conteúdo, e não prezam mais pela formação do ser humano de forma mais holística. Eu não julgo, mas eu como acabei de entrar na rede eu estou com gás para fazer roda de conversa, ficar até mais tarde pensando em projetos. Percebo que, pelas minhas crônicas, e as respostas que tenho dos meus alunos eles estão aprendendo algumas coisas. Dia desses um aluno parou o que estava fazendo e gritou: “- Professora, eu não estou sendo homofóbico, mas olha, esse vermelho está rosa, ele não está pintando.” Assim eu percebi que nossas conversas anteriores tinham surtido efeito, através do comportamento deles. Claro que não atinge a todos e da mesma forma, mas vamos vendo que alguma coisa eles vão aprendendo.

**Entrevistador:** Qual a importância dos conhecimentos adquiridos na licenciatura para o seu trabalho como professora? Você acredita que precisa algo além desses conhecimentos para ser um bom professor de História escolar? E quais seriam eles?

**Professora 3:** Da outra vez que você me perguntou uma pergunta parecida eu falei que não usei nada, ou muito dos conhecimentos aprendidos na Universidade, e eu vou manter essa resposta, no sentido de que eu não recorro aos meus livros da Universidade para poder olhar algum conteúdo, estou recorrendo muito mais a artigos da Biblioteca Nacional para poder ajudar, e acho que muito por conta da linguagem. E depois eu fiquei pensando na resposta que eu te dei, mas eu não sei especificamente, eu não recorro ao meu material acadêmico porque eu entendo que meus alunos não vão entender aquele tipo de linguagem aquela complexidade de explicação de um conceito específico, por exemplo, então torna-se mais fácil recorrer a outros tipos de fontes que me forneçam outros tipos de linguagem. É óbvio que não pegaria Mar Bloch e daria para os alunos de forma direta, mas fazer aqueles textinhos de prova, eu prefiro nem recorrer como texto para exercício. Porque é um nível de um analfabetismo funcional muito grande, por exemplo de perguntarem o que é ascensão e você tenta explicar e não funciona e você reduz o nível da explicação a um patamar e utiliza o termo coisa e que ele acaba entendendo, se usar outras palavras eles não vão entender. A gente brinca lá que

tem que dar o mínimo do mínimo, mas eu não sei onde fica esse mínimo. Eu fiz uma mea culpa da minha resposta anterior e fiquei refletindo pode ser que eu não use muito o conteúdo acadêmico por conta realidade que eu dou aula, eu dou aula em Bangu. São alunos que nem vem a centro da cidade, então tal como Bourdieu fala eles não tem muito capital cultural, de conhecer outros espaços. Eles acham que eu sou rica, que moro na zona sul. É uma realidade muito diferente, a minha forma de falar. As pessoas falam que na escola não se deve falar gírias, se deve usar o português da forma mais correta, não usar só o português de forma coloquial porque é importante eles terem um pouco do conhecimento... Mas eu estou falando muito mais no nível coloquial do que da forma culta. As vezes eu vou conversar em outros espaços e tenho que me policiar porque não estou na escola, mas se na escola eu uso termos um pouco mais complexos eles não entendem, por exemplo: estrutura, sistemas, Estado. São conceitos muito abstratos, e explicar torna-se difícil.

**Entrevistador:** Invertendo a ordem das perguntas, já que você tocou no assunto. Como que você avalia que seus alunos aprendem conceitos básicos para a História como por exemplo, cidadania, sociedade, civilização, país, democracia.

**Professora 3:** Honestamente, nem todos compreendem. Eu tenho alunos no 6º ano que são fantásticos, que brincamos que não são padrão do município, e isso é uma pena que esses alunos não sejam o padrão do município. Esses alunos são os que vieram de escola particular ou de escola pública que tinha uma outra preocupação, ou são aqueles que tem algum apoio em casa ou algum tipo de explicadora. Nesse sentido, você nas repostas que eles dão de uma atividade que eles realmente estão estudando em casa, mas no comportamento deles em sala de aula. Tem alunos que perguntam se podem ir buscar a borracha lá atrás com o amigo, mas outros eu digo que parece o Mestre dos Magos, quando você percebe, ele já foi e voltou e nesse interim deu tapas na cabeça dos outros. Portanto alguns conseguem compreender esses e outros conceitos relevantes para a História, porque você percebe que há outras vivências fora da escola que ultrapassa o sentar em casa e ler o livro. Pode ser que nessas famílias haja o estímulo e a criação de outras atividades educativas ou formativas, um passeio na Lagoa, um piquenique em um parque, alunos que já

foram na Confeitaria Colombo e no CCBB. Mas há também uma outra realidade, há alunos que sabemos que nunca saíram de Bangu. Assim, creio que esses alunos que tem outras experiências de mundo conseguem aprender melhor esses conceitos abstratos. Vejo democracia como um conceito abstrato para eles porque temos que explicar que a democracia foi criada na Grécia, mas só quem podia exercer-la eram homens. Só que ao longo do tempo foi modificando, e depois ainda tenta entrar com uma reflexão, dizendo que hoje em dia no Brasil é obrigatório votar e no fim das contas nós não somos representados pelos nossos representantes.

**Entrevistador:** O que você acha que é mais interessante para o seu aluno, você explicar o conceito de democracia, já que estamos falando de democracia, na Grécia Antiga ou fazer a inter-relação com a nossa democracia e poder com eles construir um pensamento crítico social?

**Professora 3:** É trazer para os dias atuais, para mim. Mas por exemplo, na outra escola que eu complemento, a turma de sexto ano é extremamente violenta e carentes em um nível de não ter comida em casa, só na escola eles se alimentam. Dessa forma eu não consegui realizar o trabalho que fala sobre “O político”. Eles não veem sentido nenhum na escola, a não ser comer. Eles roubam coisas uns dos outros. E as minhas duas escolas ficam relativamente próximas, cerca de 4 quilômetros de distância, e tem uma diferença grande entre o alunado. Nessa escola eu foco somente no conteúdo básico, quando eu explico democracia nos dias de hoje eu digo que é um governo de todos e explico o que é democracia representativa. Não vejo como ir além disso, porque a turma não deixa, não participa, são ressabiados. Eles prestam atenção quando falo sobre não bater no colega ou sobre sexo. Para você ter uma noção, dia desses me perguntaram se a namorada traísse ele, se ele poderia matar a menina. Disse que ele simplesmente não precisava estar com alguém que não quisesse ele, que ninguém é obrigado a estar com ninguém. Mas na minha escola que tenho maior carga, mesmo na dita pior turma, porque são os alunos que vem de fora eu consigo fazer um trabalho melhor. E trazer para os dias de hoje propondo uma crítica, e principalmente no sexto ano, porque compreender fatos e conceitos ocorridos há 4 mil anos atrás é

muito difícil, eles não sabem o que comeram ontem, que o ontem é ontem. É da idade, da maturidade deles. E já com o 9º ano, eles trazer essa demanda de conhecer, me perguntaram sobre a questão do Impeachment, que eles não conseguiram entender e discutimos sobre essa questão. Mas também, já escutei e já falei enquanto aluna, para que estudar história, coisas que aconteceram há muito tempo e que eu nem estava lá, e nesse sentido quando você faz um paralelo com os dias atuais, fica bem mais fácil de compreender. Já quando eu falo sobre Mesopotâmia, eu começo a mostrar para os alunos que a Mesopotâmia hoje é o Irã, Iraque, Síria, Turquia e pergunto a eles o que eles lembram quando falamos sobre esses lugares. A resposta sempre é guerra e é desse ponto que parte a discussão para voltarmos no tempo e falar sobre a região da Mesopotâmia, assim faz mais sentido para ele. E fizemos uma atividade sobre escrita cuneiforme, compramos argila e cada aluno produziu sua própria placa com seus nomes. E fizemos uma comparação da dificuldade que eles tiveram com a dificuldade que seria para os mesopotâmicos escreverem. Eu queria muito levar meus alunos do 9º ano no Museu do Amanhã para ver a exposição sobre o Holocausto, por dois motivos: o primeiro para trazê-los para um museu e também porque é sobre a 2ª Guerra Mundial, mas não foi possível porque não tem ônibus.

**Entrevistador:** Você já respondeu a uma outra pergunta que eu faria, mas vou fazê-la para constar. Como que você atua para que determinadas matérias de História que sejam mais distantes da realidade dos alunos, como por exemplo, Mesopotâmia, Egito, Império Brasileiro e África façam sentido.

**Professora 3:** A África para mim ainda é mais difícil, o Império brasileiro é mais fácil porque a gente apela para as fofocas da História, para o cotidiano do Império. Mas, retomando a África, ainda acho mais difícil, porque a minha formação em África ainda precisa de muito estudo. Recorro a livros didáticos para ver como eu vou dar o conteúdo, olho artigos na internet, olho em blogs como Geledes, recorro a esse tipo de material para tentar aprender alguma coisa sobre África. Queria fazer o curso do Pedro II, o curso de extensão e também tem a pós, mas o horário ainda não me permitiu. Eu entrei em contato com o pessoal da Casa da Serrinha, do Jongo da

Serrinha para aprender a dançar jongo e aprender um pouco dessa cultura para poder passar em sala de aula. A ideia é aprender mais sobre esse tema, mas ninguém está me pagando para isso, não é dado desconto de sala de aula, nenhum incentivo. É eu reconhecer que eu preciso saber mais sobre o assunto, apesar de ter o discurso anti racista, mas preciso saber mais sobre esse assunto teoricamente, até para bolar como que eu vou falar de África fugindo do eixo escravidão-racismo e mostrar a cultura africana.

**Entrevistador:** Se você pudesse definir a carreira de professor em três palavras quais seriam?

**Professora 3:** Definir o professor em três palavras, deixa eu pensar. Empatia, não tem como não sair empatia. Empatia trata de carinho, de entender o lado do aluno, por mais difícil que seja, não dá para ter empatia pelos meus 500 alunos, porque uns eu até nem sei o nome. Mas procurar entender as questões dos alunos. Falo que se eu tivesse a história de vida de alguns dos meus alunos eu não sairia da cama, mas ele está lá, buscando alguma coisa. A outra será uma expressão: educar é um ato político, não tem como. E mais uma vez, ato político não é discutir partido porque tem gente que acha que é. É bem Paulo Freire, entender que determinadas posições que você fala sobre o assunto ou não falar sobre ele é tomar uma decisão política, que tem consequências a pequeno, a longo e a médio prazo. E a terceira é meio abrangente, mas vou colocar como formação e não me refiro só a formação acadêmica, ou como no Município do Rio chama de capacitação ou reciclagem, seria uma formação continuada, é entender que precisamos recorrer a novos lugares aprendizados. Aprender outras coisas, com outras pessoas, ter outros debates, é tentar ter outras visões sobre as mesmas coisas. Não posso ficar para sempre dizendo que a 2ª Guerra aconteceu porque Hitler, que nem era alemão, estava chateado. É preciso que se compreenda o papel dos próprios judeus, o papel da Igreja, da sociedade e de nazistas que abdicaram do direito de pensar sobre o seu cotidiano e ve o que foi aquilo. E ao mesmo tempo temos que entender que no Brasil matamos muito mais negros e pobres, por ano, do que se matou judeu na 2ª Guerra mundial. Temos holocaustos anuais e ninguém fala nada sobre isso. Para eu

entender isso é preciso me formar, ir para outros espaços e ter outros debates. (a professora falou sobre um projeto em paralelo a escola sobre o feminismo na sociedade atual)

**Entrevistador:** Quais são as maiores dificuldades encontradas no momento que você está na sala de aula?

**Professora 3:** Vou falar da minha realidade. Maiores dificuldades, no meu caso, alunos que não sabem ler e interpretar. No ensino da História isso é muito difícil porque precisa da interpretação do texto, interpretação de documentos, interpretação de falas e não tem. Então alunos analfabetos mesmo, que mal sabem escrever o nome, que copiam do quadro e não sabem o que estão copiando, são copistas. Para além do problema estrutural da rede, o maior problema hoje é, para mim, é lidar com as histórias de vida dos alunos. Claro que eu não sei a história de vida de cada um, mas eles apresentam comportamentos em sala de aula decorrentes dessa história, por exemplo, uma aluna mais violenta, uma aluna que parte para o enfrentamento: vira o olho e fala que não vai fazer. Peço para não bater com o lápis na mesa e viro de costas ela bate novamente com o lápis na mesa só para enfrentar. Então, tem determinadas coisas que eles têm na vida deles fora da escola que eles externam na escola, como o aluno que estava se cortando, e esse menino era um menino bem tranquilo, não era desrespeitoso, mas agora você pede para ele virar para frente e ele continua virado de costas e fala que está virado para frente. Depois de pedir gentilmente e ele se negar a fazer vou até ele e digo que ele tem duas opções: você não quer estar aqui, pode ir lá para baixo, ficar no pátio e ver as horas passar, eu não vou te dar advertência e a outra é você virar para frente e prestar atenção na aula. Vezes ele virou para frente e vezes ele desceu. Chegou a um ponto que disse a ele que ele só assistiria minhas aulas se a mãe dele viesse a escola para conversar comigo, e ele não se importou e nisso ele foi parando de assistir outras aulas pelo mesmo problema, até que um dia ele parou de assistir as aulas de Educação Física, e a mãe dele apareceu em cinco minutos pedindo desculpas. A coordenadora sugeriu um tratamento psicológico, porque ele está externando no comportamento algo que ele não está sabendo lidar, e nem a

gente e nem a mãe. Então para mim está sendo muito difícil, porque eu não sei se aconteceu alguma coisa com esse menino, que pode estar usando drogas, até sendo espancado em casa, sofrendo algum abuso para estar dessa forma na escola. E essa está sendo a minha maior dificuldade nesse momento. Para além dos problemas estruturais da rede, alunos que não sabem ler e nem escrever. A indisciplina, os alunos agitados: a gente resolve, prefiro lidar com os alunos do que com a gestão, mas esses casos de alunos que colocam na escola o que vem de fora dela. Tem uma outra aluna, do 7º ano, que é uma turma tensa, que chega e fala que não quer estudar, e eu pergunto a ela o por que dela ter vindo, e a resposta dela é porque tinha que vir, professora. Pergunto a ela se ela quer ficar lá embaixo, porque entrar na minha sala de aula com essa má vontade e ficar perturbando eu também não quero porque é desrespeito comigo, porque eu estou aqui para dar aula. Ela entra, mas depois acaba faltando, vem uma aula e falta cinco. Chamei ela para conversar e fingi que não sabia dos problemas familiares dela, que a mãe é drogada – aparece uma vez por mês só para pegar a pensão -, ela tem tias, mas as tias só querem pegar a guarda dela quando a pensão passar para o nome das tias e você vê que a criança está abandonada, que as tias estão só olhando. É uma menina bonita e inteligente, que quando quer você vê que ela sabe, e não é só História, mas que não vê sentido naquilo. E na conversa disse para ela que não sabia como era na casa dela, mas que tínhamos duas opções: uma é que sua vida é muito legal e creio que sua mãe queira que sua vida seja mais legal do que a dela, ou é muito ruim e eu não creio que você queira ficar nessa situação pelo resto da vida. Infelizmente hoje a única forma que a gente tem de quebrar isso é através da escola. Sei que não garante muita coisa, mas é um caminho para você chegar a algum lugar. Ainda falei, não sei quem se importa com você, mas eu estou me importando com você. Eu não quero mais que você falte, se você precisar pode me chamar para conversar ou mesmo com qualquer outra pessoa, mas eu gosto quando você vem. Isso foi numa quinta, na segunda eu não dei aula porque fui a uma reunião do G58, quando foi na terça essa menina chegou até mim e me disse, professora porque você faltou ontem, eu senti sua falta. Ela veio toda mansa, veio fazer a prova na quinta e mudou o comportamento. Eu senti que alguma coisa que eu falei deu um toque nela. Ainda falei para ela que ela estava crescendo e que não era para deixar que ninguém encostasse nela sem ela querer. Tive que falar isso diretamente com ela. A gente tem alunas que são abusadas frequentemente. O corpo é seu, se você quiser fazer



alguma coisa, transar com alguém não tem problemas nenhum, mas se você não quiser ninguém pode te obrigar. Falei de forma franca porque achei que chegaria mais nela diretamente assim. E deu certo, não sei até quanto tempo, mas a criança está no 7º ano ainda, e tem o 8º e o 9º ano ainda. Se eu não falasse nada ia ser mais uma que ia largar, ia abandonar no 7º ano mesmo ou ia repetir e se sentir desestimulada. Pode ser difícil porque eu me importo muito, pode ser, porque já me falaram isso que por eu ter acabado de entrar eu me importo muito e com o tempo eu ia criar calo. Mas eu não vejo como não ligar, pode ser que com o passar do tempo eu veja isso de uma outra forma, não sentir tanto, porque na reunião de pais que eu ouço alguma história triste eu volto para casa arrasada e pode ser que eu volte para casa menos arrasada com a história triste com o passar dos anos, mas eu não vejo como não me importar, porque a hora que eles deixarem de se importar comigo eu não vou ter sentido nenhum ali na frente. Então eu penso da mesma forma, só que ao contrário. Eu tenho 10 turmas, 500 alunos, não sei o nome de todos, não sei, eu confesso. Mas eu tento me importar, não sei porquanto tempo, não sei se eu estou conseguindo, mas eu tento. Eu não sei se eles veem isso, mas eu estou falando da minha parte. Dar aula é uma profissão relacional, não tem como você não se relacionar com outra pessoa. Eu acho que a gestão perde um pouco isso, a diretora e a coordenadora também se relacionam, e não só com os professores, mas com a escola toda, e isso se perde.

**Entrevistador:** Qual é a diferença do trabalho que você desenvolvia no seu primeiro ano de sala de aula com o que você desenvolve agora? E o que mudou nessa sua forma de trabalho?

**Professora 3:** Eu entre na rede em junho de 2016, e em 2017 faz um ano que eu estou na rede.

**Entrevistador:** Nesse um ano que você está na rede já deu para perceber diferenças no seu trabalho?

**Professora 3:** Já, primeiro, eu via a parte de colocar mais exercícios, eu tentava ver, na medida do curso fazer uma mediação, se o que eu estava falando estava claro para eles. Segundo se a minha forma de falar estava claro para eles. Eu pego texto do 3º e 4º bimestres do ano passado que eu passei para eles, como textos de apoio e eu mudo tudo, porque eu consegui identificar que aquela linguagem não atinge, e você adequa a linguagem para poder chegar ao ponto de entendimento dos alunos. A forma de explicar mudou completamente, e eu me vejo hoje como se eu estivesse interpretando um papel. Já sabia que dar aula seria tipo interpretar um papel, mas a forma como eu dou aula, eu não imaginei que um dia eu ia fazer isso, mas eu faço piada em sala de aula, brincando, sacaneando crush, que Dom João quando voltou para Portugal falou para Dom Pedro que ia comprar cigarro em Portugal e já volto, e que nunca mais voltou. Eu faço esse tipo de brincadeira, eles entendem, a gente ri, a gente brinca e vida que segue. Coisas que eu não fazia no ano passado. Como eu estava muito preocupada, tem que preparar aula, eu estava muito preocupada com o conteúdo que eu ia dar em sala de aula e não da forma que eu ia dialogar aqueles conteúdos em sala de aula com os alunos, hoje já está ao contrário. Não que o conteúdo seja menos importante, mas estou mais importante a forma com que vamos dialogar em sala de aula. A minha organização de sala de aula, tempo de explicação, tempo de exercício, dever de casa, trabalhos, como eu vou preparar aquela aula mudou radicalmente e para melhor para mim, eu já consigo levar no malabares bem melhor. E eu consigo entender que nós somos de realidades completamente diferentes, não significa que a minha seja pior ou melhor, mas que partir desses pressupostos significa entender que tem coisas que eles realmente sabem e eu não sei e vice-versa. Então eu tenho que tomar cuidado com o que eu sei pode ser ofensivo para eles no sentido que eles não têm acesso a isso e mostra que eu estou arrotando conhecimento e, ao mesmo tempo, eu preciso perguntar para eles coisas. Quarta feira, eu estava na outra escola, a prova ia ser 3h, a prova teve que ser 1h50, porque estava rolando uma confusão lá numa favela e teve um toque de recolher, então a prova teve que ser mais cedo para eles irem embora mais cedo. É uma realidade que eu não vivo aqui, embora a gente tenha uma violência urbana muito grande, mas eu nunca vivi isso como aluna, e ver isso como professora, e tem mais uma coisa, eu saí depois das 4h, depois do toque de recolher, eu tive que andar dois quilômetros, viver com esse medo. É isso, lidar com o outra, lidar com a outra cultura, ainda é município do Rio de Janeiro, mas a zona

oeste é outro mundo. Isso foi um aprendizado absurdo para mim que reflete na minha sala de aula, antes eu dava uma aula, hoje eu dou uma aula completamente diferente. Eu espero ano que vem dar outra aula completamente.

**Entrevistador:** Para você, qual a importância de se estudar História na escola?

**Professora 3:** Na segunda feira, na reunião do G58, estávamos discutindo currículo, estamos discutindo uma nova proposta de orientação curricular para o Município, entre a nova proposta é cortar algumas matérias do 7º ano. Como que é possível começar com o início do feudalismo, queda do Império Romano e terminar quase com Brasil Império. É muita coisa, não está dando. Então, estudar História hoje, eu não vejo como a gente não consiga/não possa estudar História. A gente está tendo uma onda conservadora e parece que a gente está afogando nesse mar desde o início dos tempos. A gente fica brincando que é onda, mas ele sempre esteve aqui, só que agora está atacando com mais força. E se a gente não entender da onde a gente veio, o que a gente está fazendo aqui e para onde a gente vai, não teremos escapatória, teremos Bolsonaro 2018. Hoje, entender que somos frutos de tempos, não de um tempo, de tempos, e entre Braudel, mentalidades e entender mais do que nunca que somos agentes históricos. As vezes os alunos olham no livro e isso é muito abstrato, é muito distante. Nós estamos toda hora fazendo história e isso pode um dia se tornar um marco histórico para alguma coisa. É explicar isso para eles que coisas que coisas que a gente pode fazer no cotidiano da sociedade, não escovar os dentes – é óbvio -, pode virar alguma coisa muito importante. A tomada da Bastilha não foi um combinado prévio, foi um momento de revolta e a tomaram, e se tornou um marco na História. Não é para estudar História dos homens, mas sim a nossa história, o dos nossos antepassados, a gente está em uma democracia representativa na qual mulher vota, negro concorre a uma série de cargos, índios estão tendo visibilidade. Foram as pessoas que fizeram coisas para dar esse contexto de hoje, então eu acho que isso é muito importante, se entender como sujeito histórico. E a partir daí você se entende como um sujeito histórico crítico e ativo, isso é uma outra proposta. Mas entender que você faz História, isso tem que ser trabalhado do 6º ano ao 9º ano, porque no 9º eles esquecem. Embora no 9º o conteúdo fique temporalmente mais próximo aos dias de hoje, eles esquecem que eles são sujeitos/agentes históricos.

**Entrevistador:** Na sua opinião, qual a relevância do estudo da História na vida dos seus alunos. Para que isso vai servir na vida deles?

**Professora 3:** Eu espero que para muita coisa. Se você perguntar a um aluno ele vai te responder para nada. Mas eu espero, espero mesmo, porque eu estou tentando levar minhas aulas com metodologias diferenciadas no sentido de trabalhar conceitos que vão para além de entender que democracia na Atenas antiga é só homem, maior de 18 anos podia votar. É entender coisas um pouco mais abstratas, então eu espero que o ensino de história para eles sirva para que eles tenham discussões outras, no sentido de dialogar com conteúdos que vão para além do que estão naquele livro ali. Se eu estou conseguindo isso, eu não consigo ter a dimensão, talvez, como meus alunos estão no 7º ano e ano passado estudaram comigo no 6º ano, e vão chegar ao 9º eu consiga ter melhor essa dimensão do que ficou realmente porque serão 4 anos comigo, porque só tem eu trabalhando esses diversos conteúdos, aí eu consiga ver se o que eu me propus realmente deu certo. Porque a gente sempre fica na expectativa, mas corrigir a prova não dá exatamente o retorno, naquele comportamento que eu relatei do aluno que brincou que aquele vermelho era rosa e falou que não era homofobia, é começar por essas pequenas coisas e a longo prazo ver o que vai ficar realmente.

**Entrevistador:** Isso é uma construção diária e para vida inteira, não é só o período em que ele está na escola. O período em que eles estão na escola é o mais a gente controla, mas eles vão continuar a fazer essa construção até o fim da vida deles.

**Professora 3:** A educação, ela não é só a educação formal, quando ele está em casa e tem uma conversa sobre, por exemplo, a igreja, ele está aprendendo alguma coisa, quando ele está na igreja ele aprende, quando ele vai a um sindicato ele aprende, quando ele para um museu, enfim, todos os lugares são espaços de aprendizado. Temos que tirar da escola esse peso exclusivo de que só lá se aprende, não é.

**Entrevistador:** A outra você já me respondeu na outra entrevista, mas vou deixar aqui para registro, que é quais foram os professores modelos para você e, você citou o seu professor do Ensino Médio que era o MST, e a gente vai pular.

**Entrevistador:** A sua escola montou um projeto e ficou a seu cargo preparar uma aula sobre identidades brasileiras, como você prepararia essa aula?

**Professora 3:** isso está acontecendo mesmo, posso te responder daqui a dois meses, risos. Essa Feira Cultural tem como objetivo discutir cultura brasileira, mas o que eu acho importante destacarmos nesse sentido: o racismo, e trabalhando a roda de histórias dos griôs eu vou trabalhar outros aspectos de África que poucos conhecem, do 6º ao 9º anos, e com convidados, os pais dos alunos. E outra parte que vejo que carece muito, inclusive na formação, é a questão indígena, a gente está tendo indígenas sendo mortos, a Aldeia Maracanã, que foi a mais próxima, a gente não sabia direito que existia índios até a Aldeia Maracanã, e ainda assim não entender o que foi a Aldeia, falavam para mim, como assim índios na cidade, não era para ter índios na cidade. O Rio de Janeiro e São Paulo tem um contexto muito urbano, a gente tem muito índio aqui e a gente não enxerga. Se a gente for pro Norte do Brasil e até um pouco do Nordeste é uma outra relação com os grupos indígenas, aqui é muito difícil, mas como a gente está aqui é importante tentar falar bastante dos índios. Tirar aquela ideia da folha em branco, da alma ingênua, e dizer que eles estão morrendo porque tem muita empreiteira querendo território, que os índios estão morrendo porque estão tentando proteger seus territórios que são protegidos por lei federal e colocar isso. Não tem como não falar de cultura brasileira sem tocar em determinados temas, eu sou feminista, não tem como não falar de cultura brasileira sem falar da questão de gênero. É importante é, mas tem outras temáticas que são tão importantes quanto, e que eu não domino tanto também por não ser socialmente vista como negra ou índia. Eu dou aula em Bangu, e a maioria dos meus alunos são visivelmente negros, nem todos falam que são negros, isso é uma realidade que não é só minha, acontece em vários lugares. E eu acho mais tenso quando você tem uma escola quando a maioria é branca, socialmente branca, e uma minoria é negra, acho isso mais tenso ainda, sabe. Eu

tenho turmas que nenhum aluno é socialmente branco, mas eles não se reconhecem como negros. Portanto é urgente trabalhar a questão das identidades. Mas vão dizer que estou doutrinando, já ouvi isso na escola, que eu não posso doutrinar os alunos e falar de feminismo, parece uma cartilha. Respondi que deveria ser uma cartilha. Tem que falar, porque os meninos estão batendo nas meninas, as meninas brigando entre si por causa de homem, isso dá uma coisa a longo prazo absurda. Os meninos negros estão passando episódios de racismo, as meninas também. Eu acho que para falar de cultura brasileira precisamos falar de identidades, pega lá Thomaz Tadeu, o conceito de identidade, trazer de repente na escola pessoas negras para falar sobre identidade negra. Levei um amigo meu, indígena, para falar com o 7º ano, foi a maior sensação, ele fala de forma diferente, português, mas o jeito dele falar tem um ritmo muito mais lento e ele conta histórias como se fosse uma historinha em quadrinhos. Ele veio do Amazonas para cá, a missão dele foi fazer faculdade para tentar na faculdade falar sobre a tribo dele e voltar para sua tribo de origem e falar sobre o que ele aprendeu aqui. Ele não conseguiu voltar, acabou que teve a Aldeia Maracanã e ele virou uma pessoa que faz vídeo sobre a Aldeia Maracanã, trabalha no Instituto de Arqueologia do Brasil e está sempre fazendo essas parcerias. Ele não foi com pintura e nada disso não, mas o jeito dele e o jeito dele de falar já mostrou que ele era diferente. E foi um silêncio total. Foi alguém de fora e falou coisas que importam, não eu fui eu falando sobre os índios, foi um índio falando sobre si. Antes mostrei um vídeo falando sobre a Aldeia Maracanã, mostrando o dia em que eles foram expulsos de lá. Eles ficaram chocados, porque viram os políticos dizendo que tinham que retirar os indígenas e a violência das pessoas que jogaram fogo. E me perguntaram sobre a grande quantidade de PMs para aquele grupo de pessoas, mas isso não está errado. Eles viram isso, mas eles não conseguem apreender que isso foi um caso isolado, porque com eles acontecem coisas piores a todo o momento e em outros lugares. Para mim, trabalhar o contexto indígena é difícil, mas a questão racial, para mim, é mais fácil. Tem um vídeo de 2 minutos, aquela Nova Escola, editora Abril, Desigualdade Racial em 2 minutos, e mostra quantos brancos tem acesso à educação, a internet e outras coisas, e logo depois eu mostrei um vídeo sobre um experimento social, um grupo de fotos: um homem branco de terno, uma mulher branca cortando a grama do jardim, uma mulher branca limpando a pia. Estas estavam arrumando suas coisas, e aquele o empresário bem-sucedido. E as

mesmas poses, só que com pessoas negras, o homem correndo é um ladrão, o cara negro de terno é segurança de shopping e a mulher limpando era a diarista. O impacto foi grande nas minhas turmas. Ao fim do vídeo perguntei o que eles acharam. E eles foram debatendo. Acho importante trazer essas questões, eles passam por isso todos os dias, eu não passo. Então não posso chegar e dizer que racismo existe, acontece e vocês passam por isso. Eu preciso mostrar e ver como podemos fugir disso. E o primeiro passo é admitir que é negro.

**Entrevistador:** Essa pergunta é para que você coloque em ordem de importância os elementos que você valoriza no seu planejamento.

**Professora 3:** Então, vou começar pelo que está aqui que é mais fácil. Primeiro eu acho que é problematização do tema, vem o clássico jargão de humanas, temos que problematizar. O que eu entendo que é problematizar? Qualquer tema analisado criticamente, início meio e fim, causas e consequências, repercussões, origem, enfim. Problematizar o tema. Número 2 eu vou colocar trabalho com conceitos e o número 3 vou colocar trabalhos com fontes históricas, quando você problematiza o tema é explicar o que é tal conceito, por exemplo simultaneidade é lidar com o tempo, é mostrar que duas coisas acontecem ao mesmo tempo, e a fonte histórica vem ajudar nisso, dá um suporte para eles entenderem em tudo. Quatro eu vou colocar como exposição oral, e coloco exposição oral porque é especificamente da minha realidade, eu tentei desenvolver um trabalho em grupos com o 7º ano, para ver se eles se motivavam mais para o ensino da História, ou seja, eu não daria tantas aulas expositivas, traria um documento, faria uma pergunta e eles em grupo teriam que decidir uma resposta para aquilo para ver se a formação do autoconhecimento daria mais certo, não deu certo pela questão de que eles não sabem ler e nem interpretar. Mas eles ficaram mais motivados com isso do que com uma aula expositiva, mas não deu certo por questões culturais, portanto eu coloco exposição oral neste quarto lugar. E, em quinto lugar, eu vou colocar trabalho em grupo, porque dá certo do 6º ao 9º ano, embora seja mais complicado porque um fica nas costas do outro, mas eles dialogam mais entre eles. Eles se sentem..., mas não sabem disso, eles se sentem produtores do conhecimento, eles estão ali dialogando,

dá certo, principalmente no sexto ano. Vou colocar depois, número 6, resumo no quadro negro, porque tem que ter algo no caderno para sistematizar, é algo importante, não dá só para ficar na falação. No número 7, leitura orientada do livro didático, apesar de nem sempre ser o livro didático, mas também outros textos e no número 8, síntese do livro didático, embora eu não usar muito o livro didático, as vezes eu uso um texto e faço perguntas sobre o texto, mas não recorro muito ao livro didático.

A ordem ficou:

- 1 – Problematização do tema
- 2 – Trabalho com conceitos
- 3 – Trabalho com fontes históricas
- 4 – Exposição oral
- 5 – Trabalho em grupo
- 6 – Resumo no quadro negro
- 7 – Leitura orientada do livro didático
- 8 – Síntese do livro didático

**Entrevistador:** Professora 3, mais uma vez eu agradeço a você pela participação na pesquisa.



#### Transcrição da Entrevista do professor 4

Entrevistador: sua apresentação acadêmica e de trabalho

Professor 4: Eu sou Gabriel de Azevedo Maraschin, tenho 26 anos, sou graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), entrei no ano de 2008 e conclui no ano de 2013. Sou mestre em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), ingressei em 2014 e terminei em 2016. Tanto minha monografia quanto minha dissertação são voltados para o estudo da formação do Estado Brasileiro dentro do período imperial, então meu recorte cronológico é século XIX. Concomitante ao meu trabalho acadêmico eu sempre trabalhei em escola então comecei trabalhando sem carteira assinada como inspetor de prova e monitor no Colégio Pensi, que na época se chamava Colégio e Curso

Ponto de Ensino, antes dele ingressar para o Grupo Eleva. Saindo de lá fui trabalhar como guia pedagógico na empresa de turismo pedagógico Veronese Turismo, durante dois meses porque eu consegui um emprego em uma escola pequena aqui da Freguesia, Jacarepaguá, chamada Instituto São José, em 2014. Foi a primeira escola que assinou minha carteira de trabalho, então foi minha primeira vez depois de trabalhar algum tempo na área de educação, que tive a carteira assinada. No Instituto São José me tornei professor de História do Ensino Fundamental 2 inteiro, do 6º ano 9º ano. Depois, em 2015, por conta do risco de falência da escola eu fui chamado para trabalhar no Centro Educacional Santa Mônica, na unidade de Cascadura, em que eu conheci a precariedade e a precarização do trabalho docente. É uma escola enorme, uma escola que paga muito bem, todavia, uma escola que super explora seus professores, com salas hiperlotadas, e enfim (algo que não ficou entendível), sou professor de História, mas como sou do Currículo Antigo, então eu tenho notório saber em Filosofia, Sociologia e História da Arte, os caras me colocaram para dar aula de (algo que não ficou entendível). Eu fiquei nesta escola por um ano, até agosto de 2016 quando eu entrei em outra escola católica chamada Colégio Nossa Senhora da Piedade, ela ficava no bairro do Encantado, mas com 20 dias de trabalho foi anunciado a falência dela. Hoje eu trabalho em uma escola bilíngue chamada Recreio Christian School, que abriu esse ano, em 2017, e lá dou aula de Filosofia, História da Arte e História, essas disciplinas são ministradas em inglês.

Entrevistador – O que te levou a ser professor, mais especificamente professor de História?

Professor 4 - O que me levou a ser professor foi o fato de ter uma boa base, uma boa estrutura familiar, minha mãe é professora, meu irmão é professor e meu pai, antes de se firmar na Polícia Militar, foi professor também. Então eu vivo em uma família de professores, cresci em sala de aula basicamente, eu lembro que eu era aluno do jardim de infância lá no Meier, que era onde eu morava, e a escola da minha mãe, que era uma escola municipal, ficava em frente ao meu jardim de infância, então eu saía da escolinha e ia para a escola dela, e ficava em sala de aula junto com ela. Desde moleque eu estou acostumado com essa vida dupla: sala de aula e quartel, porque quando eu não podia estar na escola eu estava com meu pai

no quartel. Então eu vivi muito essas vidas dos profissionais liberais da rede pública, de classe média baixa e classe média média. Então dentro de todas as minhas referências psicológicas a respeito da escolha de uma profissão eu acabei indo para aquilo que já estava até mais próximo de mim, que eu já conhecia desde criança, que era a carreira docente. Isso mudou, eu particularmente não quero mais seguir a carreira docente, ou pelo menos, suspender a carreira por algum tempo, estou querendo buscar também outras alternativas de trabalho. Estou buscando na iniciativa privada, trabalhar como autônomo. E porque História, bom, aqui em casa a questão da História sempre foi muito importante, sempre fui muito ligado ao meu pai e ele sempre foi um fissurado em História, infelizmente um fissurado em História baseada pelo senso comum. Ele se recusa a ler livros de historiadores, não sei porque, talvez tenha alguma relação comigo. Ele lê livros escritos por jornalistas, busca Laurentino Gomes, Hélio Gaspari, ele acha agora o Marco Antonio Villa um historiador fantástico. As vezes eu acho que o Marco Antonio Villa fez História só para acabar com aquele paradigma do jornalista que escreve livro de história e não sabe fazer isso, a escrita dele é de jornalista. Então aqui em casa sempre estive rodeado de História. Meu pai é aficionado pela história da 2ª Guerra Mundial, história do nazismo. Nós somos espíritas, eu universalista e meu pai kardecista, então também o estudo da História da Religião ele acha fantástico. Enfim, a paixão que ele tem pela História passou para mim, ao mesmo tempo meu irmão é geógrafo, então a questão da aplicação do estudo social na aplicação da terra também passou para mim, meu irmão é 10 anos mais velho do que eu. E minha mãe, apesar de ser professora de Biologia, ela me criou, a mim e ao meu irmão, de uma forma muito lúdica, então tanto eu e o Thiago, que é o meu irmão, a gente cresceu indo para museu, eu conheço praticamente todos os museus do Rio de Janeiro desde pequeno: Museu de Arte Moderna, Museu de Arte Contemporânea, Museu Histórico Nacional, Museu Nacional, Museu da Imagem e do Som. Então assim, todos eles me influenciaram muito na formação de uma identidade cultural forte com a História, e aí dentro das opções todas de ser professor, em princípio eu queria ser Desenhista Industrial, só que aí eu vi como era a questão do trabalho e vi que não tinha nada a ver comigo, então eu fui na minha segunda opção que era ser professor, e aí professor de História que é a disciplina que mais me completa.

Entrevistador - Qual a importância da sua formação acadêmica para seu dia a dia na sala de aula?

Professor 4 – Total, eu enquanto marxista, nunca vou dissociar a teoria da prática, ainda mais o materialismo ministrado por Marx, Engels, depois por Lenin, Trotsky e Gramsci, todos eles sempre enfatizam a questão da prática, teoria e prática, teoria e prática. Então o Marx e o Engels ficaram muito no início na questão da teoria, vem Lenin, Rosa de Luxemburgo, vem Todorov, e escrevem coisas mais práticas, depois vem Gramsci, Luckas pegando a falência da Revolução Alemã, da vitória da Revolução Russa e depois da falência da Revolução Russa, com o Stalinismo e eles começaram a retomar uma união de teoria com a prática. Então eu reproduzo isso em sala de aula e não só em sala de aula, mas também reproduzo isso para a vida, eu tenho constante consciência de que a vida material humana é dialética, você tem um mundo material pré-estabelecido, um mundo material que existe antes mesmo de termos nascido, e este já é repleto de significado, então o que a gente aprende na escola é incorporar significados pré-estabelecidos antes de nós nascermos, para depois nós reproduzirmos esses significados ou depois inovarmos nestes significados. Então o que eu busco trazer para a sala de aula é fazer uma ressignificação disso tudo, é mostrar para os alunos que a História é uma construção humana. A História se baseia na vontade e necessidade do ser humano. Lembrando agora que você trabalha com o 6º ano, o que eu perguntava para eles é se o homem de Neanderthal, ou melhor, por que o Homo Sapiens, já descoberto o fogo, ele não criou o Ipod. E a resposta é geralmente porque ele não tinha inteligência, mas respondo para eles é porque eles não tinham experiência. As necessidades dos homens das cavernas eram outras, as necessidades deles eram de se vestir, era não mais comer carne crua, era explorar ao máximo a natureza, e claro, aquela natureza superficial, sem explorar minério, sem explorar nada, pegando o que a árvore fornecia, o que a terra fornecia, o que a rocha fornecia aparente ali o que ele conseguia pegar com a mão. Sem utilizar muitos instrumentos para ele poder sobreviver. Depois que ele começou a dominar aquilo ali, gerações posteriores, quando eles passaram a dominar todas aquelas ferramentas, novas necessidades passaram a surgir. Por que? A população cresceu, estava faltando comida então eles precisaram aprender técnicas de plantio, técnicas de agricultura. Novas maneiras para eles poderem ter mais proteção, mais alimentos e assim

sucessivamente até que chega um momento em que o ser humano começa a ter uma necessidade nova. A necessidade de se comunicar mais, a necessidade de se conectar com todo o globo terrestre, a necessidade de explorar o máximo da natureza. E acontece que ele estuda, utiliza a ciência, usa a experimentação, a partir daí ele começa a descobrir que determinados metais podem fazer passagem de elétrons, (sic). Então, assim, dessa minha vida acadêmica o que eu utilizo é isso, a vivência que eu tive enquanto militante partidário, a vivência que eu tenho enquanto acadêmico, estudioso do marxismo, eu aplico na sala de aula na forma de tentar estabelecer um senso crítico real nos alunos para eles não só ficarem repetindo o senso comum, apesar de isso não ter como fugir sempre, a gente mesmo faz isso, mas para eles contestarem esse senso comum e eles inovarem os significados que existem dentro desse senso comum. É começar a trazer algumas definições melhores, o Ensino Médio, por exemplo, a gente acaba que entra naquele mundo de política. O que que eu sou, sou de esquerda, sou de direita. E ao invés dos moleques já chegarem e falarem que são de direita só porque o pai e a mãe são, ou ao invés de chegarem e falarem que são de esquerda, porque existe uma pop arte no mundo da esquerda. É chegar a saber dele qual a diferença de esquerda e direita (sic) da onde surgiu esse pensamento, e chegar a conclusão com eles que não é uma coisa criada do nada, são pessoas que enxergam o mundo de uma forma e eles tem que definir, independente de esquerda e de direita, a partir do momento que eles definem com base no que eles acham melhor para a sociedade, para além do senso comum, está ótimo. Eu já me sinto mais satisfeito, então se eles vão definir e depois legitimar esse pensamento ou não, aí já é mais para frente, quando eles entrarem na faculdade, no mundo do trabalho, etc. Ali eles vão definir melhor essa vida.

Entrevistador – Esse seu mestrado, você fez ele com qual objetivo e o que você acredita que ele vai te ajudar na sua profissão.

Professor 4 – O meu objetivo é me tornar um professor universitário, eu quero ser um acadêmico, e a importância dele na minha profissão é que no mestrado eu tive o acesso a uma leitura de teoria da História muito melhor, muito mais aplicada, que eu pude aperfeiçoar minha profissão, minha carreira de professor. É uma parada muito engraçada, várias vezes eu explicando matéria em sala de aula, e daquela matéria

vinha um insight que eu poderia usar para o mestrado e enquanto eu estava escrevendo a dissertação, eu coletando informações que eu poderia utilizar na sala de aula. Então há uma relação dupla, entre a minha carreira de professor e a minha carreira de acadêmico que está em construção. Então é basicamente isso, o mestrado foi extremamente importante porque aprimorou minha visão teórica sobre a História e sobre a aplicação da História seja enquanto no ensino, seja enquanto bacharel.

Entrevistador – Você tem vontade de fazer o doutorado ano que vem?

Professor 4 – Cara, então, eu agora consegui uma bolsa de pesquisa no Museu de Astronomia, eu tive algumas clivagens com o meu objeto de pesquisa do Brasil do século XIX e acabei entrando em uma bolsa de pesquisa de organização da energia nuclear no Brasil, ou seja, História da Ciência, uma bolsa que eu estou tendo lá do Museu de Astronomia, então eu estou meio que recomeçando do zero. Então eu não sei, o doutorado eu vou fazer, mas quando eu não sei. Tenho que ver se essa pesquisa vai me render frutos, bons frutos e com isso eu vou definir se eu vou fazer um doutorado em Brasil do século XX, com a História da Ciência ou eu vou continuar com a pesquisa do Brasil no século XIX que eu já tinha antes. Eu quero fazer o doutorado, mas enfim, eu não faço a menor ideia de quando isso vai acontecer.

Entrevistador: A pergunta é a seguinte, o que você acredita que é preciso saber/conhecer para ser um professor de História escolar.

Professor 4: Hum, tá, isso é só voltado para o sexto ano ou é voltado para escola como um todo?

Entrevistador: Agora é voltado para o ensino da História escolar como um todo, desde o 6º ano até o 3º ano do Ensino Médio.

Professor 4: Tá, perguntinha difícil essa, mas vamos lá, eu penso o seguinte, o que é preciso saber. Eu penso da seguinte forma, que não dá para a gente ficar delimitando os saberes dentro de História para definir quem vai ser um professor ou

quem não vai ser. Eu penso ser muito mais uma questão de método do que propriamente uma questão teórica, do que chegar e dizer não, para você ser um professor de História de escola você tem que saber de História pública, os principais aspectos da formação da nação, da formação do país, eu acho que está muito mais além disso, e que isso pode ser até de certa forma muito perigoso em fazer com que a gente caia numa disputa e numa divisão social do trabalho, entre aqueles que dão aula para a escola e aqueles que estudam para pesquisador e bacharel, que mais ou menos é o que já existe. Então eu acho que seria muito mais uma questão de método, acho que é pegar a teoria, a historiografia e você ter o pensamento básico, o que para muita gente parece ser óbvio, mas não é algo que acontece, pelo menos não na realidade que eu vivi de UFF, mas acredito que na UERJ isso seja muito mais elaborado, tanto é que vocês têm a FFP que é considera a melhor escola de formação de professores do Brasil, que é chegar e você pegar o seguinte, a História está aqui, a Historiografia está aqui, a Sociologia, Antropologia, Psicologia, as Ciências Sociais, agora como é que a gente vai trabalhar isso no campo da academia, que é o campo científico e como é que a gente vai trabalhar isso na escola, que não é um campo científico, ou se ele pode ser considerado um campo científico ele é completamente diferente do que existe no campo acadêmico. É antes de pensar que História trabalhar é que método trabalhar, porque eu tive experiência com cursinho pré-vestibular e uma coisa que eu sempre percebi enquanto aluno de cursinho e depois como professor é o que traziam um grande diferencial dos professores de História é quando eles conseguiam trazer, sei lá, 10% do ensino universitário para dentro de uma sala do 3ºano do EM. Quando eu falo 10% do ensino universitário é quando eles simplesmente saiam do ato da decoreba para o ato da interpretação. Era quando eles pegavam o fato que você passou a sua vida inteira ouvindo aquilo ali como verdade e simplesmente esses caras chegam e falam que isso aconteceu por conta dessa conjuntura histórica, isso aqui pode não ter acontecido porque tem autores que trabalham dessa ou daquela forma. Então, para um aluno do 3º ano fica aquela coisa de que o professor sabe muito, o cara manja demais. Quando, na realidade, são conhecimentos básicos que a gente adquire na faculdade de história mas que a gente não aplica na escola porque tem toda uma questão metodológica que envolve currículo. Então eu penso que se há uma História que deva ser trabalhada na escola é muito mais o como essa história deve ser trabalhada do que realmente você separar a História teoricamente, entendeu.

Entrevistador: Então eu você acredita que essa parte que a gente usa de didática e de currículo, que a gente aprende na faculdade, mas ligada a parte de educação é importante também para se tornar um professor de História escolar?

Professor 4: É, é isso que vai definir, ou pelo menos, garantir a base intelectual para que o professor possa trabalhar os conteúdos em sala de aula. Então eu acho que é muito menos uma questão de conteúdo, do conteúdo bruto, básico de datas, nomes, das próprias interpretações, mas muito mais como você vai trabalhar isso. Eu acho que o grande problema de sala de aula é muito mais a forma com que a História está sendo dada, você uma porrada de professor palhação, se fantasiando, fazendo piadinha, fazendo stand up comedy no tablado e isso sendo o máximo e entrando em revista e os títulos das revistas são sempre assim: Professor Fulano de Tal consegue cativar os alunos tornando a aula de História menos chata. É sempre isso. Ah, porque que a aula de História é chata, porque desde mil novecentos e ditadura a aula de História é trabalhada sempre daquela forma positivista e da linha cronológica, você não separa as matérias por temas. Tem aquela coisa, esse ano eu quero trabalhar uma história africana, mas eu não posso deixar de dar a História europeia, sempre nessa visão positivista, como se você fosse criar buracos no ensino daquele jovem. Entendeu, então ele tem que saber tudo aquilo ali, ele não pode perder nada, se ele tiver que saber alguma coisa a mais, tem que ser acréscimo, então eu concordo contigo, acho que é muito mais uma questão de estudos e análises de Didática, com debate de currículo, com maior defesa da autonomia do professor, que vai definir uma boa História para escola, e não uma mudança teórica.

Entrevistador: Já na segunda pergunta, como é que você se sente ou se percebe diante desses saberes que comentou, tanto no campo da teoria quanto no campo da metodologia, da didática e do currículo. Você acha que já consegue se um bom professor de história? Já internalizou esses saberes?

Professor 4: Internalizar esses saberes é complicado porque, bom, você pode dizer isso melhor do que ninguém porque você está dentro desse campo, mas existe uma desproporção muito grande entre o desenvolvimento teórico da faculdade de



pedagogia, por exemplo, e de uma prática dentro da escola, então internalizar esses saberes é complicado. O que eu internalizei foi muito mais a prática de professores antigos que eu observei e analisei muito enquanto estagiário do que realmente a leitura dos livros e textos constante dentro da faculdade de licenciatura. Entende, então assim, isso cria uma falta de compreensão, isso cria uma falta de estrutura para lidar com determinadas situações, para lidar com determinadas inovações dentro de sala de aula que possam despertar o olhar do aluno para o objeto e muitas vezes eu me vi repetindo o que fizeram comigo no passado. Ficar numa coisa constante de que em toda matéria eu tenho que ter algo inovador, que toda matéria eu tenho que fazer um trabalho, toda matéria, para que na aula de história não ser chata, para a aula de história ser moderna, para a aula de história ser atual, para eu estar utilizando o Paulo Freire o tempo inteiro. Isso é, acaba sendo muito angustiante porque na minha formação como professor eu não tive, e muitas vezes, até hoje eu não sei o que fazer, então acabo muitas vezes eu acabo repetindo aquela velha forma de se dar aula de História e que acaba sendo muito mais acadêmica, no sentido de querer interpretar os fatos sem levar em consideração se aqueles alunos ali estão preparados para receber aquele tipo de ensinamento. A gente acha que o aluno, a gente vive falando aquela coisa de que o aluno é um livro aberto, é um livro aberto, é uma esponja, não é uma página em branco, ele tem suas formas de saber e suas formas de pensar, mas muitas vezes a gente ignora isso porque a gente tem que colocar o currículo goela abaixo. Então é mais ou menos isso.

Entrevistador: Eu vou então fazer uma outra pergunta em relação a isso. Você falou que aprendeu muito com os professores que você observou na graduação enquanto estagiário, o que você aprendeu com esses professores, o que eles foram importante para você nesse momento.

Professor 4: Bom, primeiro a organização do conteúdo, como, em diversos anos letivos você tem que pegar aquele conteúdo e como você aborda cada um deles. Segundo, a organização de quadro, a minha organização de quadro, até hoje, é muito semelhante a um grande professor de História que eu tive no Ensino Médio que é uma organização em tópicos, bem objetiva e rápida. Terceiro, o manejo da turma. E o quarto, quais os caminhos que eu poderia utilizar nos questionamentos

dos fatos que poderiam trazer a atenção deles. É basicamente isso. E, o quinto, que eu abstraí depois, quando eu fui ficando mais maduro, que é essa ideia de trabalho de base dentro de sala de aula, po, em uma escola privada burguesa, até numa escola pública é polêmico isso ai.

Entrevistador: A próxima pergunta, qual a importância desses conhecimentos adquiridos na sua licenciatura que você pegou da teoria, da parte de História, quanto da parte de Educação, para o seu trabalho como professor. Você acredita de que precisa de algo além desses conhecimentos para ser um bom professor de História escolar?

Professor 4: Com certeza, eu te digo o porquê, né, a gente está muito confinado em sala de aula, não estou falando no sentido de sair de sala de aula e vamos pegar os alunos e levar para Quinta da Boa Vista, isso é legal também, mas estou falando no sentido de participação de comunidade, entendeu, do professor ser ouvido, de se fazer ouvir, saber se organizar, de chegar para a direção e dizer o que quer, dizer para uma associação de moradores, chegar em uma reunião de pais e montar um espírito cooperativo ou então comunitário. Então assim, não é suficiente, porque é basicamente ficar só no que a faculdade te ensina é, basicamente, você colocar um manual na sua cabeça e você ficar seguindo isso o resto da vida. Muito professor frustrado, e eu me incluo nisso, justamente porque a gente se transformou em mão de obra barata. A gente não é ouvido, a gente fala, a gente tem medo de falar e ser demitido. A gente tem medo de inovar e ser demitido, foi o que aconteceu comigo, por exemplo, tentei inovar no método de ensino e isso bateu de frente com o interesse dos pais e, ao invés, do diretor sentar, colocar todo mundo para conversar e resolver essa questão, não, o cara me jogou aos leões na reunião de pais, eu expliquei, alguns pais acataram, outros não, e mesmo depois os que acataram viram as notas dos seus filhos caindo, arrumaram uma quizumba e o diretor me demitiu. Então assim, está faltando uma prática para além dos muros da escola, a escola é ainda muito carcerária, e por ser muito carcerária os professores acabam se tornando agentes penitenciários, fazendo uma analogia grosseira, não querendo dizer que aquilo ali é uma prisão ou que o aluno é um criminoso, mas dando uma ideia da estrutura em que o professor é praticamente um agente carcerário dentro de uma sala. Então falta muito uma organização da categoria para que a escola seja

vista pela sociedade enquanto um espaço de construção da vida dos jovens, porque no final das contas ela virou um depósito. Tenho que trabalhar demais e tenho que mandar meu filho para Disney, coloco meu filho em uma escola que a escola vai resolver todos os meus problemas. E uma escola boa é aquela que tem trezentos mil coordenadores pedagógicos, que são muito mais psicólogos do que coordenadores pedagógicos, que tem que ficar muito mais resolvendo problema familiar, resolvendo transtorno, tem que ficar resolvendo um monte de coisas, porque na verdade os responsáveis estão faltando com essa carência afetiva e o professor tem que estar colocando sempre um sorriso na cara do pai e do aluno, caso contrário ele está sempre em risco. Porque o aluno virou um cifrão, a mensalidade agora é tudo, a mensalidade está garantindo riquezas de dono de escola e você encontra uma série de aberrações que, por exemplo, minha companheira Isabele, ela trabalha em uma escola, não vou citar o nome dela, mas que quando a gente conversa percebo que a escola tem muito mais, os alunos estão fazendo muito mais ensaios para festinhas, isso no Ensino Médio, do que estudando. Eles têm, sei lá, dois ou um tempo de História por semana e tão toda hora fazendo ensaio para festa junina, para festa das crianças, para festa dos pais, para festa de não sei o que. Eles têm festa o tempo todo e isso é uma realidade que tem direto em várias escolas que é ficar enchendo linguiça, e existe uma alta hierarquia que é exatamente onde deve ser quebrado.

Entrevistador: Se você puder definir a carreira de professor em três palavras quais seriam elas e por quê?

Professor 4: Vamos lá, esforço, paciência e luta. Esforço porque é passar por cima de toda uma relação sistêmica que está contra você o tempo inteiro. O que eu tenho mais visto aí são professores desistindo de sala de aula, eu desisti, na nossa última entrevista eu falei, eu não sei se eu volto, porque a pesquisa está mais promissora, mas antes mesmo de sair era um esforço constante de você saber que você foi formado pelo sistema para lutar contra esse mesmo sistema. A faculdade de História é isso, e agora no campo da pesquisa eu estou vendo isso com mais precisão, olha que engraçado, a gente está com problema tão grave na área da Ciência e Tecnologia tão grave quanto na Educação, meu patrão não é mais o MEC, meu patrão é o INCTI, e ao formar coletivos, grupos de bolsistas para lutar contra o

regime de cortes, a gente está encontrando resistência muito forte, advinha de quem? Dos próprios professores de História, em que eles tem um discurso completamente antissistêmico, mas que na hora da prática eles são completamente sistêmicos. O Nico Poulantzas, se quiser ler ele um dia, ele é um dos herdeiros do Gramsci, ele trabalha essa questão do quanto o sistema prepara seus próprios subversivos para que haja um mapeamento de quem é contra quem. Então é um esforço muito grande, você sai da faculdade pensando que você vai mudar o mundo, e, literalmente, você pensa isso. Esse pensamento mais infantil, você pensa que vai fazer a diferença na escola que vai trabalhar e no final das contas você começa a perceber que você é do sistema, que faz parte do funcionamento você ser o professor de História maluco com cara de maconheiro, o comunista. Faz parte, isso é aceito, isso é desejado, porque é isso que expõe quem é quem. Na hora de um barulho, isso já é esperado que eu faça isso, e quando eu faço o barulho os outros botam o rabo entre as pernas, eu já vi isso acontecer também, não comigo, com alguns colegas, que você chega e fala que está tudo errado e o diretor chega e fala que esse é o espaço para quem acha que está tudo errado falar, e em um grupo de 15 pessoas que passou um ano ou dois comentando sobre tudo, que ia fazer e acontecer e chega um professor em específico, o de Geografia, se não me engano, chega e fala que está tudo errado mesmo, e os outros 14 calam a boca na hora. E o que o diretor faz, se está tudo errado você pode sair. Então é um esforço muito grande porque você é criado em uma dicotomia, você é criado para ser contra o sistema, só que na verdade a sua subversão reproduz o sistema, isso traz muita frustração. A paciência é a paciência diária de você engolir sapo, você engole sapo o tempo inteiro, você engole o sapo dos pais, dos patrões, dos alunos. E a questão da luta porque, para que isso tudo funcione muito bem, para que você continue no seu trabalho, para que você continue inclusive até aplicando praticamente seu ideal é uma luta diária. É você fazer disputa, é você lutar para que você consiga um espaço para você poder falar sem você correr mais graves riscos, é um espaço que você tenha que lutar para que você seja respeitado, para que você comece a ter as pessoas te levando em consideração enquanto profissional. Então eu acho que é isso.

Entrevistador: Vou para a próxima pergunta então. Quais são as maiores dificuldades encontradas por você no momento em que você está ensinado aos seus alunos?

Professor 4: Então, lidar com a ansiedade constante de todos eles. Porque é uma ansiedade, é uma carência afetiva tão grande que eles sofrem que você tem que ficar lutando contra celular, você tem que ficar lutando contra a impaciência dos alunos, é ficar lutando contra a letargia deles.

Entrevistador: Mais alguma coisa, mais alguma dificuldade?

Professor 4: Não, não. Só essa.

Entrevistador: Então a próxima pergunta. Qual é a diferença entre o trabalho que você desenvolveu no seu primeiro ano de profissão e agora. E como e porque você acha que mudou a sua forma de ser professor de História?

Professor 4: Quando, no primeiro ano da minha profissão eu era um cara completamente idealista, eu saia da faculdade fresquinho achando que ia fazer a diferença na vida de todo mundo, porque eu teria o domínio da História, eu teria o domínio das Humanas, então isso me proporcionaria um conhecimento que iria abrir a cabeça de todo mundo. Então eu achava, no meu primeiro de trabalho, que eu era a pessoa que iria mudar. Agora, no meu último ano de trabalho, é completamente diferente, primeiro porque eu estava mais maduro, eu tomei tanta porrada, que eu já percebi mais como que era o esquema, o que eu podia e o que eu não podia falar, onde eu deveria ir, como eu deveria trabalhar e foi nesse momento de adaptação, que eu chamo mais de mecanização do que adaptação, ou mecanização do trabalho mecânico, ou desculpa, de adaptação ao trabalho mecânico que eu comecei a perceber que não era mais isso que eu queria. A escola que eu comecei a trabalhar não era mais o mesmo tipo de escola que eu estudei, que não era o mesmo tipo de escola que eu comecei a trabalhar, mudou tudo e muito rápido, muito rápido. Então foi isso, eu amadureci, tanto para eu saber que o trabalho do professor não é aquilo que é pregado por professores bem-sucedidos, que por serem bem-sucedidos, e a gente tem que ver se bem-sucedido não está ligado diretamente como bem

mecanizado, eu sou bem-sucedido porque eu me robotizei 100%, ai eu sou um sucesso. Esse discurso que eles têm de que a escola é o melhor lugar do mundo caiu por terra para mim, porque eu era muito influenciado por esse discurso e também pela própria questão da faculdade de como é que eu vou aplicar o Paulo Freire se o meu próprio patrão, que é o cara que dá infraestrutura, ele mesmo leu Paulo Freire, mas não está nem ai, concorda mas não quer botar isso na escola, porque isso vai trazer prejuízos para ela. Como é que eu vou fazer isso se os meus colegas que pensam igual a mim, eles vão chegar, depois de falar mal vão falar que é ali que pagam o almoço, o pão. Quer dizer, as pessoas não querem mais arriscar e eu não as culpo por isso, então é isso, é uma questão de amadurecimento tanto para saber o que a escola de fato, quanto para eu tomar a minha decisão.

Entrevistador: Vou passar então nesse momento para a nossa terceira parte que está intitulada como: Sentidos para o ensino de História escolar. E a primeira pergunta dela é: para você qual é a importância de se estudar História na escola?

Professor 4: Eu atribuo muito essa importância a mesma para o estudo da Filosofia e da Sociologia. Que é você estudar as relações humanas. “ – Ah, mas não é tudo a mesma coisa?” Não, não é tudo a mesma coisa, você estuda as relações humanas na História de uma forma, na Sociologia de outra e na Filosofia de outra. Então é o estudo das relações humanas em geral, que vem a proporcionar, que vem a mostrar para os alunos que existem as diferenças nas relações humanas, diferenças não só as clássicas étnicos- raciais, entre países ou entre continentes, mas pelo seu próprio espaço. Estimular esses alunos a constante pesquisa, ensinar a eles que tudo o que eles não souberem ou que eles tiverem dificuldades ou tudo o que eles tiverem curiosidade, que eles têm que pesquisar, que eles não têm que esperar que nada caia de cima, mas sim que eles têm que ter uma participação ativa. Ensinar a eles os princípios básicos das relações humanas em geral, o que é economia, direito, política, formas de se organizar. Ensinar para eles formas de se rebelar, mostrar para eles que defender status quo ou que ficar se rebelando não existe uma regra, existe um contexto histórico, então quando a gente fala da Revolução Russa, os alunos acham que é todo mundo revolucionário o tempo todo, não, tem momentos conservadores, porque isso transita o tempo todo. Determinadas contradições existem porque depende de como a atuação dos seres humanos está acontecendo,

porque a História é feita por seres humanos. Então não dá para a gente pensar que se determinado fato histórico começou por determinado agente histórico específico que vai continuar até a morte dele, vai mudar. Vai mudar. Então é basicamente isso, é ensinar a esses alunos a possibilidade de enriquecer o intelecto deles, observar as relações humanas com mais calma e menos emoção, e sempre aprenderem a questionar o senso comum.

Entrevistador: Na mesma linha de pergunta. Qual seria a relevância do estudo da História da escola para a vida deles depois? O que eles vão levar disso, da História que você ensinou para eles?

Professor 4: Nessa minha proposta ideal é eles aprenderem a questionar de uma forma correta, correta não porque parece ser uma forma muito autoritária, mas de uma forma, é acho que correta pode ser, não sei se é a palavra ideal, não sei se você entendeu, mas é questionar de uma forma produtiva, produtiva também é uma palavra muito pesada, positiva. É saber questionar de uma forma positiva. Saberem questionar de uma forma positiva no sentido de enriquecer o desenvolvimento da sociedade, não ficar no questionamento pautado pelo individualismo, não ficar no questionamento pautado em uma disputa entre indivíduos, de chegar e ficar questionando, questionando e questionando com o objetivo de você ganhar um possível debate, mas com o objetivo de você questionar para construir, não precisa ser uma construção marco político-econômica partidária, mas minimamente na sua família, é você minimamente observar os fatos ao invés de você já chegar na casa de alguém, na casa dos seus parentes já dizendo em quem você tem que votar ou então já fazendo toda uma doutrinação de como tem que ser o mundo, é chegar e dialogar. É conversar, é estudar, é ter a noção de que nós estamos ai, de que as próximas gerações, a gente não tem que pensar nelas para elas enriquecerem e terem uma vida material melhor do que a gente está tendo agora, mas sim no sentido delas terem uma vida social melhores do que a gente está tendo agora. Porque o material, na boa, o material passa, o complicado é quando você tem um crescimento material exponencial enquanto você tem um crescimento social mínimo, completamente deturpado, enquanto você tem gente com muita coisa, muita grana na mão, muito aparelho eletrônico na mão, pessoas completamente flexíveis com seus tempos e com seus conteúdos a nível de youtube, de blog, de vlog, de tudo, só

que são pessoas que fazem trabalhos de que, de futilidades, vai fazer um trabalho que fica o tempo todo nessa coisa de maquiagem, maquiagem e maquiagem que é o que estoura, fica fazendo piadinha ou fica procurando famoso, não tem um trabalho entende. Não tem uma preocupação com o todo, com a sociedade, com o meio ambiente, com o sistema, não se discute isso, isso é colocado como uma coisa chata, como uma coisa acadêmica, de quem não tem nada o que fazer. Então, no meu idealismo, que ainda existe um pouco, espero que nessa forma de ensinar a História, as Ciências Humanas em geral, na escola, possam proporcionar esse germen para que esses jovens possam pensar socialmente e não mais individualmente.

Entrevistador: A próxima pergunta é: Cite alguns professores que foram modelos para você na profissão e por que?

Professor 4: Tá, é, vamos lá. Dalton Cunha, Marcio Branco de Assis, Carmen Sandiego, todos eles de História e da escola e deixa eu ver mais da escola, Aquiles Neves, de Geografia, Luiz Eduardo, de Biologia, é por ai. E na faculdade quem me marcou muito foi Williams Gonçalves, professor de História Contemporânea 1 e 2, quem mais Humberto Machado, Brasil Império, César Honorato, Brasil Império, Cecília Azevedo, América 3 – América Contemporânea, quem mais, tem mais gente, Luiz Fernando Saraiva, que inclusive foi meu co-orientador e está me ajudando agora nos projetos, Théo Lobarinhas Piñeiro, que foi meu orientador, Ricardo Salles, que foi meu professor também no mestrado, esse pessoal. Dentro do campo da escola, tirando a professora Carmen Sandiego, todos os outros que eu citei eles são ligados a essa visão mais interpretativa que simplesmente abriu a minha cabeça legal no Ensino Médio, porque já era professores dentro do Colégio Ponto de Ensino, que hoje é chamado Pensi, ligado ao Grupo Eleva, e que o Pensi cresceu, que se não foi ele que criou essa onda, eu acho que foi o Miguel Couto, acho que o Pensi cresceu na crista da onda do Miguel Couto, dessa questão de você pegar a História factual e entender que a lógica de montar um cursinho voltado para o vestibular não basta simplesmente você chegar e ficar reproduzindo o que tinha sido ensinado, todo mundo já sabia, mas sim pensar na interpretação dos fatos históricos para ajudar no entendimento para o ENEM, na época era o vestibular, hoje é só o ENEM, e isso se misturava muito uma questão política de alguns desses



professores, que alguns deles entendiam a escola como trabalho de base, a sala de aula como trabalho de base, eles tinham esse pensamento que eu acho de certa forma um pouco liberal, mas tudo bem, de achar que a cada ano eles devem colocar uma sementinha na cabeça dos alunos para que eles abrissem a mente, era aquela coisa do tipo. “ – Ah, se todo mundo jogar o seu papelzinho no lixo, vamos acabar com o lixo do mundo.” Só que eles não falavam das indústrias que jogam toneladas e toneladas de lixo tóxico nos rios, o problema é a gente que fica jogando papel no chão. Meio que um pensamento assim, individual, liberal, mas era algo que estava valendo frente ao que é o Ensino Médio de uma escola privada burguesa aqui no Brasil. Eles foram muito importante e a professora Carmen Sandiego é porque era uma professora que me ajudou muito em sala de aula porque, enfim, desde criança eu fui colado com meu pai e acabava sendo aquele adolescente chato que queria ficar conversando sobre História aos 14 anos de idade quando ninguém queria falar sobre isso. E ela me ouvia, ela era uma professora que estava disposta a ouvir. Eu sempre levava, eu sempre gostei muito da História da Segunda Guerra Mundial, por causa do meu pai, inclusive, e eu levava nome de filme, vídeo, falava nome de livro que eu tinha lido naquele período e ela me ouvia, então isso me ajudou muito, e teve um outro também, que foi no ano anterior, era o Waldir, ele largou a escola e virou fisioterapeuta, era um que também me ouvia bastante, então eu gostava muito deles por causa disso. E na faculdade foram professores que, tem um que no caso é o Williams Gonçalves, ele era um sujeito que eu não tinha muito apreço, mas as aulas dele eram muito boas, se você tivesse paciência, eram aulas muito precisas que ele te fornecia uma bibliografia formidável de História Contemporânea, as vezes ele não mandava a gente nem ler texto, ele entrava em sala e ficava falando, falando, falando. No cronograma de História 1, que tinha que ir, se a gente pensar na divisão do Hobsbawm, tinha que pegar a Era das Revoluções e a Era dos Impérios, o professor falava só da Era das Revoluções, na aula de Contemporânea 1, que ele devia ter ido até a virada do século XIX para o XX, ele parava em Napoleão. Mas também o que você vai saber de Revolução Francesa, Industrial e Napoleão é fantástico. E o que acontece, quando ele falava que tinha texto na pasta para ler, a pasta era um calhamaço gigante que ele mandava xerocar os clássicos de História Contemporânea, então eram livros inteiros na pasta dele, tive acesso ao livro inteiro de “As origens do Capitalismo” da Ellen Wood com ele, nem marxista ele é. Então, ele foi muito importante para um pensamento mais detalhista e mais geral sobre

História Contemporânea, os outros, a Cecília Azevedo, em relação a América 3 foi porque eu aprendi a fazer um seminário bom com ela, desde o primeiro dia de aula ela falou que a avaliação seria um seminário e aí eu passei o semestre inteiro me dedicando ao seminário dela, que era para eu falar sobre a Guerra do Vietnã, me baseando no filme *Apocalypse Now*. Ela sempre gostou muito de cinema, então eu tomei um gosto maior por fazer análises históricas de filmes com ela, inclusive isso pode ser ideia de canal de Youtube para alguém. E, enfim, os outros professores, os ligados a Brasil Império é porque o Brasil Império era o meu objeto de estudo, então todos eram importantíssimos no diálogo, eram pessoas que eu tive contato pessoal, pedia bibliografia, dava indicação de fontes, lia meus artigos, davam opiniões. Por exemplo, hoje eu passei, mudei meu tema de estudo, eu estou estudando agora energia nuclear e, enfim, eu ainda tenho uma dissertação para tirar determinados frutos, primeira pessoa que eu procurei foi o Luiz Fernando Saraiva, que é um cara que me acompanha desde a graduação. O Théo Lobarinhas faleceu, então não tinha como procura-lo, mas todos eles fizeram parte da minha formação intelectual para além da sala de aula da graduação, todos eles faziam parte do mesmo grupo de estudos, todos eles estavam sempre nos mesmos congressos, nos mesmos seminários e a gente dialogava constantemente.

Entrevistador: Como que você atua para que determinadas matérias de História mais distante da realidade dos alunos, como por exemplo, Mesopotâmia, Egito, Império brasileiro ou África façam sentido.

Professor 4: Eu vou te dar a mesma resposta que eu te dei na primeira entrevista, eu busco associar, como eu enxergo a História como experiência humana, eu busco associar os conteúdos de História Antiga com a realidade, eu gosto muito da Antropologia para isso, eu tive ótimos professores na faculdade que deram uma boa cancha, por exemplo Marcos Alvito. Marcos Alvito era um cara que estuda Grécia Antiga e da Grécia Antiga ele passou para a História do Tempo Presente e Antropologia. Ele de estudo da sociedade ateniense ele passou para o estudo das relações das pessoas da Favela de Acari. E quando você pensa, que esse cara é um megalomaniaco, que pulou cinco mil anos de História, ele mostra que não. Ele vai fazendo alguns paralelos que existem, que estão para muito além da materialidade, estão para muito além do tempo histórico, são relações entre os

serem humanos, é uma coisa meio estruturalista, mas uma coisa bacana de se pensar é que existem determinadas continuidades entre as formas familiares da Grécia Antiga, que é a chamada base da civilização ocidental, com as civilizações atuais. Então, eu busco sempre trazer essas relações entre eles, então quando aparece determinada curiosidade que eles ficam: “ – Caraca, era assim! ” E eu falo: “ – Pô, gente, mas isso acontece até os dias de hoje. ” E faço uma comparação, alguns dos alunos mais entusiasmados trazem alguns temas de novelas bíblicas, alguma coisa do tipo que a gente consegue trabalhar melhor. Então, eu busco fazer desse tipo, traçando paralelos com o que a gente vive na atualidade. O que para o 6º ano é mais fácil, que ainda tem aquela questão da curiosidade, do entusiasmo, mas no Ensino Médio não.

Entrevistador: A escola preparou um projeto e ficou a seu cargo preparar uma aula sobre Identidades Brasileiras, como você prepararia essa aula.

Professor 4: Nossa senhora, os pais religiosos iam me odiar com isso. Eles iriam me odiar, cara, eu iria fazer um projeto pegando todas as influências de civilização na nação brasileira, então eu não iria me deter a africano, europeu e indígenas. Eu iria buscar o asiático também, eu ia trabalhar o clichê da influência portuguesa, espanhola, italiana e alemã, monto uma barraquinha que ficaria no cantinho, porque isso todo mundo já sabe, mas talvez dentro desses europeus explorar uma galera que é muito pouco falada, como por exemplo os franceses os croatas. Ia falar muito da influência libanesa e árabe no Brasil, eu falaria muito sobre essa questão e eu mostraria todas essas culturas deles em três pontos: a musicalidade, a organização política e a movimentação artística. Algo do tipo, eu partiria desses três pontos, não ia ficar na culinária, comidinha isso, comidinha aquilo, isso todo mundo já faz e é frustrante se você for falar do Líbano e a galera for comprar comida no Habib's e botar na barraquinha para dizer que isso é comida árabe. Mas é chegar e falar, ah, a religiosidade que era o terceiro ponto, como que era organizada a musicalidade ali, porque a musicalidade é o ponto em comum entre essas civilizações todas e que estabelece a diretamente a História Oral, como que é estabelecida a religiosidade, ou seja quem eles cultuam e como eles enxergam o mundo, que se a gente ficar entrando numa perspectiva muito de Ciência iluminista, isso vai dar problema porque isso é mais europeia do que outra coisa e a parte da organização política, como que

eles administram eles mesmos, porque o aluno acha que é isso aí, o que acontece aqui acontece no mundo inteiro, não é bem assim. E eu iria cair dentro de como os africanos se organizavam em diferentes nações, de como os europeus – os europeus eles já sabem como é porque a gente fala isso com eles a vida toda – mas como eram os asiáticos, como que eram os libaneses, os japoneses, como eram os chineses e fazer todo um aparato para observar como é que o mundo é, as diferenças desse mundo.

Entrevistador: Como que você avalia que seus alunos compreenderam alguns conceitos básicos para a História, como o de cidadania, sociedade, civilização, país e democracia?

Professor 4: Ih, isso eu avalio ao longo do ano e se eles continuarem comigo em outros anos eu avalio ao longo desses anos pelas atitudes deles. Eu tenho alguns alunos que conversam contigo e perguntam o que a gente acha sobre determinado assunto, e a gente consegue avaliar, mas outros que são mais quietos, mais tímidos ou que não tem paciência para o conteúdo, então de uma forma geral eu avalio pela atitude deles, o que eles conversam entre eles, como que eles atuam em determinado momento de autoritarismo dentro da escola, como é que eles atuam em determinadas situações na organização de um trabalho, na apresentação de um trabalho, se eles se sentiram contrariados como é que eles se posicionam, então é na atitude deles do cotidiano.

Entrevistador: Eu tenho uma pergunta que é para você colocar em ordem de importância elementos que você valoriza no seu planejamento, são uma série de itens para você colocar de um 1 a 8, sendo o 1 o mais importante e o 8 o menos importante.

Professor 4: Bom, é, primeiro ponto o resumo do quadro negro, que é o primeiro contato visual que eles têm. Não, desculpa, o primeiro é a síntese do livro didático, dá síntese do livro didático vai para a problematização do tema. Problematização do tema, daí vai para o trabalho com conceito e vai para a realidade da sala de aula mesmo, o resumo do quadro negro, exposição oral, leitura orientada do livro didático com o trabalho das fontes históricas, não existe uma ordem específica, depende de

como está indo a coisa, as vezes eu apresento a fonte antes e vou para o livro fazer uma comparação e vice-versa e trabalho em grupo.

Entrevistador: Algum comentário sobre o porquê dessa ordem, sobre o porquê da escolha?

Professor 4: É uma questão mais minha, eu enxergo que eu trabalho muito com resumos, então eu preciso fazer uma síntese do livro, que é a base de trabalho deles, dessa síntese do livro didático eu faço um resumo dela, coloco ela em tópicos para ser jogado no quadro, dessa síntese eu estou buscando os conceitos mais importantes para eu jogá-los no quadro para eu trabalhar mais, com mais precisão, seja para jogar observação, seja para trabalhar um pouco mais de interpretação disso e depois eu parto para exposição oral, programar o que eu vou falar, como é que vai ser organizada a minha fala e, se possível, levar sempre fontes históricas, seja artigo, imagem, música ou filme, que eu faça um paralelo com que está escrito no livro e a partir disso eu tiro um trabalho em grupo.

A ordem ficou assim:

- ( 3 ) Trabalho com conceitos
- ( 4 ) Resumo no quadro negro
- ( 1 ) Síntese do livro didático
- ( 2 ) Problematização do tema
- ( 5 ) Exposição oral
- ( 7 ) Trabalho em grupo
- ( 6 ) Leitura orientada do livro didático
- ( 6 ) Trabalho com fontes históricas
- ( ) Outros elementos: \_\_\_\_\_

Entrevistador: E como última pergunta, eu te peço para que você me explique, como se eu fosse seu aluno, a política na Grécia Antiga, ou se você preferir pode me explicar outra coisa. Eu coloquei esse como padrão.

Professor 4: Eu te explico esse de uma forma resumida. A política da Grécia Antiga era a seguinte, a Grécia, primeiro ela não era reconhecida como um país, isso é

uma coisa atual, países daquela época ainda não existiam. País, o que é um país, é quando você tem uma grande faixa de terra, organizada por fronteiras, em que ela tem um sistema de governo. Na Grécia Antiga isso não existia, a Grécia Antiga é uma península – península é uma faixa de terra que se estende do continente e é cercada por água, é como se fosse uma ilha, mas uma ilha ligada diretamente ao continente – repleta de cidadezinhas e essas cidades estão sempre em contato com outras cidades fora dessa península. Então dentro dessa península que a gente chama de Península Grega ou então como a gente chama de Hélade, que é como os gregos se chamavam, essas cidades elas eram chamadas de pólis. Pólis é o que hoje dá origem o que a gente chama de política, então quando a gente entende de pólis a gente já entende como que eles se organizavam e você tem dois tipos de pólis, a pólis democrática e a pólis oligárquica. Como se dá isso, a pólis democrática é representada por uma cidade grega chamada Atenas, que você tem um conjunto de cidadãos que estão sempre decidindo o destino da pólis. Se a pólis vai entrar em guerra ou não com outra cidade, esses cidadãos se organizam e votam sobre a decisão, vamos escolher um representante, vota sobre a decisão, vamos fazer alguma coisa a nível de economia, vota-se na decisão, vamos condenar alguém a pena de morte, vota-se na decisão. E na pólis oligárquica é uma cidade em que prevalece uma aristocracia, ou seja, um conjunto de pessoas que decide as ordens, decide o destino daquela pólis antes de qualquer outra pessoa, e eles são geralmente militares, ou seja, eles são guerreiros, e quem representa esse tipo de pólis é Esparta. Qual é a diferença de cidadania entre elas, em Atenas todo o cidadão é o homem acima de 18 anos, nascido de pais atenienses, nascido em Atenas e que mora dentro de Atenas, esse sujeito é reconhecido como alguém que vive ali, conhece tudo e ele é capaz sim de poder votar sobre as decisões de Atenas. Em Esparta não, em Esparta o cidadão é o chamado espartano, que é aquele sujeito que foi fazer um treino militar aos 7 anos de idade, tem que ser filho de espartano, ele tem que ter participado de guerras e esse cara só vai ter voz se ele foi mais velho, se ele participou mais de guerras, se esse cara teve maiores patentes, se esse cara for reconhecido como grande guerreiro. Ou seja, em nível de hierarquia Atenas é mais democrático, ou seja, ela é menos rígida, tem mais gente votando, tem mais gente decidindo do que em Esparta. Agora, qual é a semelhança entre as duas, ambas não defendiam o poder para todos e ao mesmo tempo, em Atenas, apesar desses homens existirem você tinha as mulheres, que não eram

consideradas cidadãs, então elas eram excluídas do voto, você tinha os filhos de atenienses, mas que não tinham nascido em Atenas, vocês tinham os atenienses que eram filhos de pessoas que não nasceram em Atenas, então essa galera era excluída, e os escravos. Então como que uma democracia pode ter escravos. E em Esparta, aqueles que não eram guerreiros, deveriam estar sempre prestando obediência e seguindo as decisões de quem era o guerreiro que decidia. Acho que é basicamente isso.

Entrevistador: Acabaram minhas perguntas, mais uma vez eu te agradeço imensamente pela participação, pela disponibilidade e pela paciência com a pesquisa.

**Anexo III – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos**

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Faculdade de Formação de Professores**  
**Programa de Pós Graduação em História Social**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **(Ramon Infante Rocha e Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley)** do projeto de pesquisa de mestrado do primeiro citado a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990),



dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

Pesquisador responsável pelo projeto

---

Sujeito da Pesquisa