

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**ALINE MARQUES DE FREITAS**

**CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E ENSINO DE HISTÓRIA:  
REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES (Caxias do Sul/ RS, 1997-2019)**

**CAXIAS DO SUL**

**2020**

**ALINE MARQUES DE FREITAS**

**CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E ENSINO DE HISTÓRIA:  
REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES (Caxias do Sul/ RS, 1997-2019)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Eliana Rela.

**CAXIAS DO SUL**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

F866c Freitas, Aline Marques de  
Concepções historiográficas e ensino de história [recurso eletrônico] :  
representações das práticas docentes (Caxias do Sul/ RS, 1997-2019) / Aline  
Marques de Freitas. – 2020.  
Dados eletrônicos.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2020.  
Orientação: Eliana Rela.  
Modo de acesso: World Wide Web  
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>  
1. Educação - História. 2. História - Caxias do Sul (RS) - Estudo e  
ensino. 3. Historiografia. 4. Professores - Formação. 5. Abordagem  
interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Rela, Eliana, orient. II.  
Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

**ALINE MARQUES DE FREITAS**

**CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E ENSINO DE HISTÓRIA:  
REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES (Caxias do Sul/ RS, 1997-2019)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Caxias do Sul, 04 de dezembro de 2020.

Banca examinadora:

---

Prof. Dra. Eliana Relá (Orientadora)  
Universidade de Caxias do Sul

---

Prof. Dra. Terciane Ângela Luchese  
Universidade de Caxias do Sul

---

Prof. Dra. Katani Monteiro  
Universidade de Caxias do Sul

---

Prof. Dra. Caroline Pacievitch  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Luís Reznik  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a todos os professores de História que acreditam na potência da Educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Mário pela paciência, companheirismo, parceiro de interlocuções e preparador de chás, e pelas acolhedoras palavras nos momentos de cansaço.

Agradeço às minhas irmãs Mônia e Michele e aos meus pais Janete e Caio pela torcida incondicional. Eu tenho muita sorte de fazer parte dessa família.

Agradeço aos meus colegas de mestrado Altemir, Camila, Louise, Maicon e Rudson pelos encontros e afetos, vocês foram fundamentais nesse processo.

Agradeço às minhas amigas Aline e Claudia, a nossa amizade é um sopro de lucidez e amor, nossas conversas sobre política, educação e mundo também fazem parte da minha formação.

Agradeço à CAPES, sem a qual não seria possível a conclusão desse estudo.

Aos meus professores do Mestrado e principalmente à minha orientadora Eliana Rela, obrigada pela caminhada.

## RESUMO

Essa pesquisa se desenvolveu junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, vinculada a Linha História e Filosofia da Educação. O estudo investiga representações que os professores constroem sobre suas práticas de ensino-aprendizagem de História, correlacionando com as concepções historiográficas, no contexto da rede municipal de educação de Caxias do Sul (RS), entre os anos de 1997 e 2019. O recorte temporal é justificado pela vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, instituídos em 1997, até estabelecimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na rede municipal de educação em Caxias do Sul. A pesquisa, no campo da História da Educação, apoiada no referencial teórico da História Cultural, teve como objetivo descrever e analisar as representações dos professores sobre suas práticas, principalmente no que se refere às concepções historiográficas que emergem a partir dessas representações (CHARTIER, 1988, 2011). A análise das práticas como uma criação do professor entre seus saberes (TARDIF, 2007) e suas estratégias e táticas (CERTEAU, 1994) foi entendida como um trabalho de um intelectual mediador (GOMES; HANSEN, 2016). A empiria foi construída a partir de dois procedimentos: questionário on-line e entrevistas em profundidade. O questionário foi respondido por vinte e três professores. As entrevistas em profundidade foram realizadas com cinco professores, seguindo a metodologia da História Oral (ALBERTI, 2004; ERRANTE, 2000). A empiria foi analisada (MORAES e GALIAZZI, 2013; MORAES, 2003) na relação com as concepções historiográficas, por suas aproximações semânticas, considerando que o professor possui um saber argumentativo (TARDIF, 2007) que se desenvolve na atividade discursiva, validado por operações linguísticas, que implica um outro e passa por acordos comunicacionais dentro da comunidade de discussão. Por isso, para essa análise foi preciso descrever como as concepções historiográficas são entendidas pelos professores, bem como quais as relações que elas possuem com os múltiplos objetos de trabalho do professor. Os professores de História se representam como materialistas, mesmo que concordem com as concepções da Nova História, mantendo uma relação de alteridade com as concepções positivistas. No geral, sua formação escolar, representada como alinhada às concepções positivistas, forma o conjunto de saberes do que não querem reproduzir. A sua formação profissional é representada como ligada às concepções materialistas e isso se expressa na sua argumentação conceitual. Trabalham com documentos prescritivos mais alinhados à renovação historiográfica e isso se manifesta nas suas práticas, entendidas como lúdicas, e não na sua potência de construção de conhecimento. Os professores mediam nas suas práticas seus saberes, da qual fazem parte as concepções historiográficas, não entendidas nas suas “caixas” teóricas e sim amparando as suas escolhas conforme podem ser adequadas às finalidades educativas pretendidas.

**Palavras-chave:** História da Educação, Ensino de História, Concepções historiográficas, Representações e saberes docentes.

## ABSTRACT

This research was executed within the Postgraduate Program in Education at the University of Caxias do Sul, part of the History and Philosophy of Education field. This study aims to investigate the representations that teachers build about their History teaching-learning practices, correlating with historiographic conceptions, in the context of the municipal education network in Caxias do Sul (RS-BR), between 1997 and 2019. The temporal cut is justified by the validity of the Brazilian Educational Standards (Parâmetros Curriculares Nacionais), fixed in 1997, until the establishment of the National Educational Standards Base (BNCC – Base Nacional Comum Curricular) in the municipal education network of Caxias do Sul. The research, which anchors in the History of Education field, aimed to describe and analyze the representations of teachers about their practices, especially with regard to the historiographic conceptions that emerge from these representations (CHARTIER, 1988, 2011). The analysis of practices as a creation of the teacher between his knowledge (TARDIF, 2007) and his strategies and tactics (CERTEAU, 1994) was understood as the work of an intellectual mediator (GOMES; HANSEN, 2016). The empiricism was built based on two procedures: online questionnaire and survey as well as in-depth interviews. Twenty-three teachers answered the questionnaire. In-depth interviews were conducted with five teachers, following the method of Oral History (ALBERTI, 2004; ERRANTE, 2000). The empiric corpus was analyzed (MORAES and GALIAZZI, 2013; MORAES, 2003) in relation to historiographic conceptions, due to their semantic approaches, considering that the teacher has an argumentative knowledge (TARDIF, 2007) that is developed in the discursive activity, validated by linguistic operations, which implies another individual and goes through communicational agreements within the discussion community. Therefore, for the analysis, it was necessary to describe how historiographic conceptions were understood by teachers, along with which relationships they have with the multiple objects of work of the teacher. History teachers represent themselves as materialists, even if they agree with the conceptions of New History, maintaining a relationship of otherness with the positivist conceptions. In general, their educational background, represented as aligned with positivist conceptions, form the set of knowledge of what they do not want to reproduce. Their professional training is represented as linked to materialist conceptions and this was expressed in their conceptual argument. They work with prescriptive documents that are more connected with historiographic renewal and this is manifested in their practices, understood as playful, and not in their knowledge-building power. These historiographical conceptions are not understood in their theoretical “boxes”, and, even though, they support their choices, as they can be adapted to the intended purposes. Teachers mediate their knowledge in their practices, of which historiographic conceptions are part, not understood in their theoretical “boxes” but supporting their choices as they may be appropriate to the intended educational purposes.

Keywords: History of Education, History Teaching, Historiographic Conceptions, Representations and teaching knowledge.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Gênero dos professores respondentes ao questionário.....	98
Figura 2: Ano de nascimento dos respondentes ao questionário .....	99
Figura 3: Universidade de formação dos professores respondentes ao questionário .....	99
Figura 4: Ano de conclusão dos professores respondentes ao questionário .....	100
Figura 5: Tempo de atuação na RME dos professores respondentes ao questionário .....	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aproximações das proposições feitas aos professores-informantes no questionário às concepções historiográficas. Autor: elaborado pela pesquisadora.....	61
Quadro 2: Concepções Tradicionais Positivistas - Tabela elaborada pela pesquisadora.....	80
Quadro 3: Concepções Materialistas - tabela elaborada pela pesquisadora .....	84
Quadro 4: Concepções da Nova História Cultural – tabela elaborado pela autora.....	94
Quadro 5: Categorias dos objetivos do ensino de História segundo os professores-informantes. Elaborada pela pesquisadora .....	109
Quadro 6: Usos do livro didático - elaborada pela pesquisadora.....	119
Quadro 7: Uso de recursos em sala de aula - elaborada pela pesquisadora .....	120

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AID	Agency for International Development
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Cades	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
Celd	Comissões Estaduais do Livro Didático
CFE	Conselho Federal de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
Colted	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAE	Fundação de Assistência ao Educando
FEEVALE	Federação de Estudos do Ensino Superior do Vale
IGM	Primeira Guerra Mundial
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHP	Institut Historique de Paris
INL	Instituto Nacional do Livro
Iseb	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NHC	Nova História Cultural
Usaid	<i>United States Agency for International Development</i>
Mesp	Ministério da Educação e Saúde Pública
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RME	Rede Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>PRODUZINDO A PEÇA</b> .....	<b>27</b>
2.1	CENÁRIO: HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO BRASIL.....	27
2.1.1	Ascensão cientificista e defesa de um Estado Nacional (1838-1929).....	29
2.1.2	Modernização em tempos populistas (1930-1963).....	32
2.1.3	Controle da disciplina escolar no Regime Militar (1964-1985).....	38
2.1.4	Os anos do repensar – Novas Histórias (1986-1996).....	40
2.1.5	Ensino básico (re)encontra a academia (1997-2019).....	43
2.2	CAMARINS: HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA .....	45
2.2.1	Políticas públicas e currículo .....	47
2.2.2	Livro didático e produção de novos conteúdos .....	50
2.2.3	Saberes docentes e imbricações com a historiografia.....	53
2.2.4	Discentes e historiografia .....	54
2.3	CASTING: ELECANDO OS PROFESSORES .....	55
2.3.1	Construção e procedimentos de análise do questionário .....	56
2.3.2	Elenco A – respondentes do questionário.....	62
2.3.3	Construção do roteiro de entrevista.....	64
<b>3</b>	<b>ROTEIROS E ATORES</b> .....	<b>72</b>
3.1	ARGUMENTO DO ROTEIRO .....	72
3.1.1	Concepções da História Tradicional Positivista .....	74
3.1.2	Concepções da História Materialista .....	80
3.1.3	Concepções da Nova História Cultural ( <i>Annales</i> ) .....	84
3.1.4	Entrecruzamento das concepções historiográficas.....	94
3.2	REPRESENTAÇÕES DE SI – ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO.....	98
3.2.1	Análise geral das respostas do questionário on-line.....	98
3.2.2	Ato falho – reencenando as respostas .....	102
3.2.3	Concepções Historiográficas dos professores nos questionários.....	108
3.2.4	Entre o roteiro e a encenação .....	117
3.2.5	Dificuldades da atuação .....	121
3.2.6	Reescrevendo o roteiro .....	123
<b>4</b>	<b>REPRESENTAÇÕES DA SALA DE AULA</b> .....	<b>127</b>
4.1	CONSTITUINDO-SE PROFESSOR .....	128
4.1.1	Saberes da escolarização e constituição de si como professor .....	135

4.2	DA TEORIA À PRÁTICA – PREPARAÇÃO PARA A ATUAÇÃO .....	137
4.2.1	<b>Concepções historiográficas.....</b>	<b>137</b>
4.2.2	<b>Construção do conhecimento, conceitos e conteúdos .....</b>	<b>141</b>
4.2.3	<b>Preparando seus discursos.....</b>	<b>146</b>
4.2.4	<b>Seleção do livro didático .....</b>	<b>148</b>
4.3	DA PRÁTICA À TEORIA – REPRESENTAÇÕES DA AÇÃO .....	151
4.3.1	<b>A construção do conhecimento histórico em sala de aula.....</b>	<b>151</b>
4.3.2	<b>Tempo Histórico .....</b>	<b>154</b>
4.3.3	<b>Uso do livro didático.....</b>	<b>157</b>
4.3.4	<b>Atividades de sala de aula .....</b>	<b>163</b>
4.4	CASA DO ESPETÁCULO .....	175
4.4.1	<b>Palco e atores de cena.....</b>	<b>175</b>
4.4.2	<b>Produtores .....</b>	<b>177</b>
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>181</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>186</b>
	<b>APÊNDICE A: PARECER PLATAFORMA BRASIL.....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO ON-LINE .....</b>	<b>198</b>
	<b>APÊNDICE C: ROTEIRO ENTREVISTA.....</b>	<b>207</b>
	<b>APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>208</b>
	<b>APÊNDICE E: EXEMPLO DE ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO – PERGUNTA SOBRE OS OBJETIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>211</b>
	<b>APÊNDICE F: FOTOS DOS TRABALHOS DOS ALUNOS DA PROFESSORA MARCELA .....</b>	<b>213</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A partir das representações dos professores de História – dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Caxias do Sul – a respeito de suas práticas, interessou-me compreender o ensino de História entre 1997 e 2019, principalmente no que se refere às concepções historiográficas que emergissem nas representações dos docentes.

Sou professora de História e, nos meus anos de experiência docente, foi constante ouvir comentários sobre meus colegas de área – que reforçam o imaginário – de que somos figuras controversas no âmbito escolar. Esse profissional é normalmente visto como um movimentador, inquietador e que busca, em suas práticas pedagógicas, fazer com que os estudantes também se movimentem e questionem. Trabalha música, literatura e cinema; prepara atividades de prática de escrita suméria em argila; discute temáticas atuais e temáticas políticas; leva os estudantes a fazerem atividades de *stop-motion*, a passear no bairro da escola... enfim, inúmeras atividades vi, li ou ouvi serem realizadas. Buscar conhecer esse ensino de história a partir das memórias do professor sobre suas práticas é reconhecer seu papel basilar, um sujeito que elabora estratégias de ação e utiliza-se de táticas no dia a dia. Como pesquisadora na área da história e da educação, foi a possibilidade de compreender um cenário educacional, marcado por uma historicidade, que me mobilizou.

Por meio das suas falas sobre as práticas que realizam, tive a pretensão de reconhecer as concepções historiográficas que estão permeando o seu trabalho pedagógico. Ora, entendo que, quando optamos de forma mais – ou menos – consciente por alguma vertente historiográfica, estamos fazendo uma opção epistemológica e política de como entender o mundo para buscar (ou não) a sua transformação. Assim, não foi no sentido de categorizar os professores em “caixas” que busquei identificar as concepções historiográficas, mas, a partir daí, desenhar um cenário da disciplina História no contexto da educação nacional, no que se refere às políticas, e municipal, no que se refere ao campo de pesquisa. Assim, trabalhei com essas questões a partir das representações dos professores sobre as suas práticas em sala de aula.

Para conhecer esse cenário das práticas que realizam, quis saber quais atividades propõem, que objetivos pretendem alcançar, quais conteúdos privilegiam e como abordam esses conteúdos, se fazem uso do livro didático e como usam esse material. As suas respostas são ancoradas em uma abstração de como a História é construída. Essas questões importam na medida em que posicionam o professor como sujeito que atua na construção da sua disciplina.

Para melhor entendimento dessas concepções e de como elas se relacionam às práticas pedagógicas, foi preciso conhecer, brevemente, quem é o professor de História que atua na rede

municipal de ensino em Caxias do Sul. Sua idade, gênero, formação, suas leituras, motivações e inspirações. Igualmente, interessou identificar brevemente a realidade social e material das escolas em que trabalha. Quais são as possibilidades de recursos que estão disponíveis e como ele vê o contexto social da sua escola. Todas essas questões foram levantadas a fim de reconhecer o professor como sujeito e a realidade sócio-material em que atua, para compreender as suas práticas em um espectro de possibilidades.

Essas práticas do ensino de História na Rede Municipal de Educação (RME) de Caxias do Sul, entre 1997 e 2019, foram analisadas a partir dos aportes teóricos da História Cultural. O recorte temporal se justifica pela consolidação das políticas educacionais amplamente discutidas no período de redemocratização. Os anos iniciais da década de 1980 até os finais da década de 1990 foram marcados por uma intensa mobilização da sociedade civil, dos docentes e mesmo da comunidade política sobre a educação. Depois de duas décadas sob forte restrição do regime civil-militar, a comunidade educativa toma as rédeas do debate sobre as finalidades, contextos, estruturas e formas da disciplina escolar História. Esse movimento é coroado com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a Lei 9394/96 e a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. Esses dois documentos oficiais, largamente debatidos, indicavam os rumos que a educação deveria seguir a partir de então. Nesse sentido, interessou identificar, nas práticas rememoradas pelos professores de História, a constituição do ensino de História, visando compreender de que forma as concepções historiográficas se manifestam nessas práticas.

Desde a sua instituição como disciplina escolar, pelo Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II – que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo (SCHMIDT, 2012) –, até meados de 1980, o ensino de história escolar esteve influenciado pela concepção da historiografia tradicional positivista. Ainda que, de alguma forma, a concepção materialista e mesmo dos *Annales* pudessem ser sentidas pela sua influência na produção acadêmica – seja pela produção de conteúdos ou pela formação de professores –, no geral, as políticas públicas direcionadas pelos governos desenhavam um ensino pautado na escola positivista e na historiografia política oficial. Por isso, as mudanças que ocorrem com os debates promovidos pela redemocratização parecem extraordinárias. As experiências mais divulgadas e estudadas, em meados de 1980, em Minas Gerais e São Paulo, demonstram a forte atuação das correntes historiográficas marxistas e da Nova História (FONSECA, 2003). Assim, as concepções alicerçadas nessas correntes historiográficas passaram a ser manifestadas no âmbito das políticas públicas. Outros elementos que configuram as práticas do ensino de história também

foram afetados, principalmente a produção de livros didáticos, que, de uma forma ou outra, passou a seguir os parâmetros estabelecidos pelas políticas educacionais, sob pena de não serem selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No processo de redemocratização, o ensino de História passa a se caracterizar por uma multiplicidade de possibilidades historiográficas que farão parte do – agora mais amplo – espectro de alternativas a que os professores poderão aderir de acordo com as normativas e prescrições governamentais. Destacando que também estariam ancoradas na liberdade de cátedra expressa na Constituição de 1988, no artigo 206 e nos incisos II e III; bem como os artigos 2º e 3º da LDB de 1996<sup>1</sup>; passando ainda pelos PCNs, que direcionam por um ensino de História que “privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino” (BRASIL, 1998, p. 47).

No entanto, entre prescrições governamentais e práticas das disciplinas escolares, opera uma gama de contingências objetivas e subjetivas. É nessas circunstâncias, entre estratégias e táticas dos professores, das redes de ensino e suas mantenedoras e da legislação, que se encontram as práticas de ensino. Entre o que o governo prescreve, o que a sociedade espera do ensino escolar, o que o professor planeja e o que de fato aplica, existe uma relação de proximidade e de distância, marcada pela subjetividade dos atores e pelas contingências materiais e prescritivas. Para melhor compreender como se dá esse movimento, parto das concepções que me são caras, relacionadas à escrita da História. É inegável que outras concepções estão presentes, ligadas à experiência de vida, ao percurso como professora em formação, às da educação. Entendo que as concepções historiográficas marcam uma visão de mundo que é saliente pelas escolhas conceituais que são feitas na hora de apresentar um conteúdo; bem como na escolha dos materiais didáticos – e entre eles o livro didático; pelas opções de leitura, pelo tipo de sociedade e cidadão que penso poder ajudar a construir. Por que essas interlocuções? Porque definem não apenas um lugar de fala, mas o movimento teórico que faço, a partir do qual vou operar meus métodos e opero minhas questões de pesquisa (CERTEAU, 1982).

Em uma época como a que vivemos, em que o ensino de História, e não apenas ele, é atacado – com grupos defendendo uma reescrita da história, em um clima de disputas de

---

<sup>1</sup> “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...]” (BRASIL, 1996).

narrativas –, parece potente discutir como se constituiu o ensino após os debates da redemocratização. Ora, se os objetivos e sentidos do ensino de História pareciam alicerçados em certos consensos com essa regulamentação, então saber como eles orientaram as condutas dos professores – como as concepções historiográficas foram mobilizadas – pode ajudar a elucidar esses tempos de instabilidade. Historicizar esse período recente, a partir dos professores vistos como agentes, foi uma forma de construir mais uma lente para observar e quem sabe compreender esse presente movediço.

Com o objetivo de analisar as representações dos professores sobre suas práticas pedagógicas, correlacionando às concepções historiográficas no contexto da rede municipal de educação de Caxias do Sul/RS entre os anos de 1997 e 2019, entendi que precisava primeiro estabelecer o que compreendia por concepções historiográficas, como elas se relacionam ao ensino de História e quais os caminhos que o ensino de História teve no Brasil. Depois, propus-me discutir sobre as práticas pedagógicas que os professores realizam na RME de Caxias do Sul a partir das representações que constroem sobre seus procedimentos de ação, para analisar essas práticas rememoradas aproximando-as das concepções historiográficas e desenhando o cenário da disciplina nesse período.

A pesquisa feita e as análises aqui expostas enquadram-se no contexto da História da Educação, especificamente na História do Ensino de História, pois buscam compreender o ensino de história em um determinado período, de tempo e lugar, “visando, para isso, a pensar e analisar o sujeito em si (professor) para procurar entender a sua ação pedagógica, que é mutável [...]” (CARDÔZO; PADOIN, 2008, p. 108), a partir das práticas. Para dar visibilidade à trajetória dos saberes escolares, o estudo focou nas práticas de ensino da disciplina escolar História, por meio das relações entre os saberes escolares e as representações construídas pelos sujeitos. Buscou-se, portanto, “uma história preocupada em compreender práticas e representações que dão sentido a uma disciplina escolar” (PINTO, 2014, p. 128). E, assim, delimitada pela História Cultural, não há separação entre teoria e metodologia, visto que a escolha das ferramentas teóricas justifica sua filiação metodológica (PINTO, 2014).

A História Cultural busca identificar como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada e/ou dada a ler (CHARTIER, 1988). A partir da análise das representações, entendidas aqui como a persuasão de que o que é dito ou visto corresponde efetivamente ao real, e assim são tomadas pelos sujeitos (CHARTIER, 2011), interessam as classificações e exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo e espaço. Essas, por sua vez, são historicamente produzidas pelas práticas

políticas, sociais e discursivas que as constroem. Dessa forma, o estudo das práticas dá significado ao mundo, pelos processos de construção de sentido que os professores estabelecem.

Considero que as possibilidades de escolha e ação dos professores de História no período pesquisado são muitas, como já destacado, a partir da liberdade de cátedra e das prescrições legais. É partindo desse contexto que precisarei considerar as suas práticas pedagógicas. E estas, entendidas como parte da cultura e que, como tal, operam em um “jogo de poder”, serão analisadas compreendendo as estratégias e táticas que os professores operam e das quais padecem. Compreendem-se as estratégias como as ações dos que prescrevem e normatizam, e táticas como as ações dos que a partir delas inventam, reinventam e realizam as ações prescritas em uma astúcia (nem sempre) consciente (HALL, 1997; CERTEAU, 1994).

As práticas de ensino de História também são afetadas por regulações culturais, segundo Hall (1997): pela normatização; pela definição do semelhante e do diferente; e na produção de novos sujeitos. Pela normatização, as coisas como são feitas têm uma aceitação de normalidade, pela tácita compreensão e pelo *know-how*, ações que fazemos sem darmos muita atenção, e por isso seriam ações institucionalizadas. A regulação normativa dá forma, propósito às condutas e às práticas, tornando-as inteligíveis pelos seus pares, inscritas nos valores coletivos de uma comunidade. Nessa primeira forma de regulação cultural, além de considerar as prescrições governamentais, principalmente estão as representações compartilhadas de escola e de sala de aula da comunidade. A segunda forma de regulação cultural refere-se à definição do semelhante e do diferente, ou seja, as ações reconhecidas como aceitáveis e as ações encaradas como inaceitáveis. Logo, é feita uma classificação de ações e comparação de condutas, de validação das práticas dos professores pelos seus pares e pela comunidade escolar. A produção de novos sujeitos, através da construção da subjetividade, para que, preferencialmente, eles mesmos se regulem. No caso das práticas de ensino, estas envolvem as finalidades da educação – pensadas em nível de estratégia, de acordo com cada governo, considerando que estes, em momentos mais democráticos, representariam também os desejos da sociedade em geral –, a escola para formar o cidadão que se quer, se pensado no espaço das táticas, das finalidades esperadas pela comunidade escolar (HALL, 1997).

Ainda nesse sentido, o professor será considerado um mediador cultural (ESPAGNE, 2017) e, como tal, não o é somente pelas prescrições, mas sim por reinventar e articular os saberes e as finalidades do ensino; mediar o conhecimento científico e o conhecimento didatizado com os saberes discentes. E, como destacam Gomes e Hansen (2016, p. 18), um intelectual é ao mesmo tempo “mediador” e “criador” e, assim, produz novos significados ao

se apropriar de textos, ideias, saberes e conhecimentos. Ao mediar os conhecimentos de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, cria novos conhecimentos, em um movimento que não é de transposição didática ou vulgarização científica, mas próprio das disciplinas escolares, como aponta Chervel (1990). Ainda segundo Gomes e Hansen (2016, p. 15-16),

convergindo com essas reflexões, pode-se adicionar a noção de “brecha”, proposta por Michel de Certeau, a qual sugere que, no mesmo movimento em que um sujeito histórico parece aderir a certa mensagem político-cultural, ele pode estar subvertendo-a de variadas maneiras. Quer dizer, o receptor, nada passivo, é um sujeito que, simultaneamente, pode aderir e subverter os sentidos de uma mensagem, por estratégias de seleção e usos, dialogando, na maioria das vezes sem saber, com as intenções dos “criadores”.

Isso significa que a força dos modelos culturais dominantes, no caso aqui sendo considerada a legislação, os sistemas de educação, os livros didáticos, a formação do professor e mesmo a cultura escolar não anulam o espaço de sua recepção. Afinal, existem brechas entre a norma e as condutas. Nessas brechas cabem reformulações, desvios, apropriações e resistências (CHARTIER, 2010).

Nessa proposição de considerar o professor como mediador cultural, acompanho Gomes e Hansen (2016), que sugerem pensar na trajetória intelectual considerando o percurso profissional – no caso aqui do professor – com atenção aos vínculos que estabelece com as matrizes de seu conhecimento. Seria então considerar os vínculos que estabelece com a epistemologia própria da história, também expressos nas suas concepções historiográficas. Esse estudo deve ser articulado às redes construídas e aos lugares de ação para compreensão das intenções e práticas desses professores. Importa descrever o momento histórico do qual se quer falar, a saber, neste caso, as primeiras décadas do século XXI, em um espaço que é a rede municipal de educação de Caxias do Sul. Esse período poderia, *a priori*, ser considerado de certa tranquilidade – após o fim do regime militar e dos debates e acomodações do processo de redemocratização, que pode dar indícios de uma formação geracional que tem suas próprias ânsias por mudanças culturais. Mas, como apontam os autores, essa ideia de geração não deve ser tomada como explicativa, e sim deve ser explicada, o que justifica falar sobre a historicidade da disciplina da História (GOMES; HANSEN, 2016).

Conquanto o objeto será tratado a partir do professor e a maneira pela qual dá sentido às suas práticas, na rememoração delas, por meio de seu discurso, essa conduta reside

na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam – mais ou menos

fortemente, dependendo de sua posição nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer (CHARTIER, 1994, p. 106).

E, justamente por isso, um conceito parece ser caro para essa análise, que é o de representação, e esse conceito

permite designar e ligar três realidades maiores: primeiro, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem; em seguida, as formas de exibição do ser social ou do poder político tais como as revelam signos e “performances” simbólicas através da imagem, do rito ou daquilo que Weber chamava de “estilização da vida”; finalmente, a “presentificação” em um representante (individual ou coletivo, concreto ou abstrato) de uma identidade ou de um poder, dotado assim de continuidade e estabilidade (CHARTIER, 1994, p. 108).

A representação não é uma imagem verdadeira ou falsa, mas tem força para convencer que as coisas são como elas dizem que são, e são produtoras e reprodutoras de sentido (CHARTIER, 2011). Como disposições estáveis e partilhadas por um grupo, aspiram à universalidade, mas são determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, por isso é necessário relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. Os professores terão uma representação de suas práticas condicionadas pela posição entre mediador do conhecimento científico, das aspirações da comunidade, das próprias aspirações, das finalidades da educação e mesmo das aspirações estudantis. Essas percepções não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade, a legitimar um projeto, a justificar para os indivíduos as suas escolhas e condutas. Daí a investigação sobre as representações estar relacionada a um jogo de forças, de lutas por representações (CHARTIER, 1988). Assim, “permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (CHARTIER, 2010, p. 49), transmitindo diferentes modos de exibição da identidade social.

A partir desses pressupostos, circunscritos pela História Cultural, foram analisadas as falas dos professores acerca de suas práticas, elucidando de que forma as concepções historiográficas perpassam essas práticas.

Outros dois autores mobilizados no estudo foram Tardif (2007) e as concepções dos diferentes saberes docentes, visto que entendo as concepções historiográficas dentro do leque de saberes que os professores possuem e que implicam em sua prática pedagógica; e Chervel (1990), pois trabalho com a noção de disciplina escolar sobre uma perspectiva da história do tempo presente.

Tardif (2007), ao discutir sobre as concepções de saber, defende três saberes no âmbito da cultura da modernidade: o saber subjetivo, o julgamento e a argumentação. O saber entendido como um juízo verdadeiro não foi mobilizado neste trabalho, em virtude da filiação deste na História Cultural. Assim, foi entendido o saber como certeza subjetiva, que pode assumir a forma de uma intuição intelectual que é imediata ou a forma de uma representação intelectual que resulta de um processo de raciocínio. No caso, entende-se que saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional, que é regida por processos cognitivos associados a fenômenos representacionais. Esse tipo de concepção de saber foi mobilizado para identificar os saberes ligados às concepções historiográficas nos discursos dos professores principalmente quando trato das respostas dos questionários. O saber entendido como o da argumentação também foi considerado na análise das entrevistas, pois ele se desenvolve na atividade discursiva para validar, por meio de argumentos e operações linguísticas, uma proposição ou ação, não porque emite um juízo verdadeiro, mas por quais razões esse juízo é considerado verdadeiro. Mas isso não reduz a uma representação apenas subjetiva, pois implica o outro e, por isso, engloba diferentes tipos de discursos, cuja validade o locutor estabelece junto a seu interlocutor, ou seja, passam pela ideia de acordos comunicacionais dentro da comunidade de discussão e, pela argumentação, procuram ultrapassar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, tentando demonstrar a validade de suas palavras ou ações.

Essa concepção de saber evitou entender os conhecimentos e usos das concepções historiográficas do professor como intuição, por se caracterizar como o resultado de processos de raciocínios que se tornaram rotineiros. O professor realiza um trabalho que articula muitos elementos, tomando uma série de saberes, dentro de uma tradição escolar que coloca em jogo valores morais, juízos normativos, experiência vivida e, ainda assim, é capaz de justificar suas ações. E mais, a relações entre o saber do professor e sua atividade docente não é uma relação de transparência perfeita ou domínio completo. Seu saber-fazer é mais amplo que seu conhecimento discursivo, pois há muitas competências, regras e técnicas incorporadas ao seu trabalho que lhe fogem da consciência explícita e muitas ações que têm consequências não intencionais. Ao mesmo tempo que ele sabe o que faz, “não é necessariamente consciente de tudo o que faz, no momento em que faz” (TARDIF, 2007, p. 211) e o seu conhecimento discursivo é apenas uma parte do seu saber-ensinar. Assim, sua racionalidade é concebida em função da realidade dos professores, empenhados no seu ofício, apoiados em saberes que são contingentes, lacunares, imperfeitos, limitados por normas e em relação com os alunos. Nessa perspectiva, é importante conhecer sobre a cultura escolar na qual o professor atua, bem como

as demais contingências que interferem no seu trabalho. Seus saberes estão sempre ligados às condições que estruturam o seu trabalho, ou seja, ao seu ambiente escolar, bem como sua organização, o contexto social inserido. Os saberes adquiridos são mobilizados para os fins do ensino, são os meios a serviço de seu trabalho.

Se o contexto não é explicativo, mas deve ser explicado (GOMES; HANSEN, 2016) optei por falar da história da disciplina escolar História considerando as mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX a partir de fatores como o debate historiográfico, as transformações históricas do pós-regime militar e o debate sobre os rumos da educação daí decorrente, as relações entre a universidade e a produção de saberes e a divulgação desses saberes e sua relação com as escolas.

Meu recorte de pesquisa trata dos professores que atuam na disciplina escolar História, por isso, debrucei-me em Chervel, um dos principais autores desse campo. Para Chervel (1990), o estudo das disciplinas escolares deve levar em conta as finalidades óbvias e implícitas, os conteúdos e a apropriação realizada pelos alunos e verificar a interação dos três polos (JULIA, 2000 *apud* PINTO, 2014)<sup>2</sup>. No entanto, a extensão do mestrado não permite uma pesquisa que observe também a apropriação pelos alunos e, assim, optei por focar nas narrativas construídas pelos professores. A história das disciplinas passa “longe de ligar a história da escola ou do sistema escolar às categorias externas, ela se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica” (CHERVEL, 1990, p. 184). Chervel (1990, p. 207) afirma ainda que

a disciplina escolar é então constituída por uma combinação [...] de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico<sup>[3]</sup>, nas quais [...] funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades.

E, para compreender essa combinação, a partir da história oral, as perguntas formuladas aos meus informantes foram direcionadas nessas categorias, mas analisadas à luz das concepções historiográficas, um dos grandes focos da pesquisa.

Entre os conceitos que interessam, estão os de prática e representação, como afirma Pinto (2014, p. 134):

<sup>2</sup> Nesse caso não foi possível verificar a origem do excerto, pois falta, no artigo citado, a referência bibliográfica. Os outros dois artigos citados do mesmo autor também não tinham tal referência.

<sup>3</sup> Docimológico refere-se à docimologia (estudo científico dos exames de concurso), diz uma Nota do Editor (CHERVEL, 1990, p. 206); nesse caso, quer dizer das avaliações qualitativas da escola e também as externas (poderia se referir ao ENEM ou à Prova Brasil no caso brasileiro).

Como toda abordagem investigativa, a história das disciplinas escolares carrega uma concepção de história, a da história cultural, vertente concebida por Chartier (1990) como a história das práticas e das representações, uma história cujas características remetem a uma concepção de história enquanto representação e não cópia de um passado [...] localizar e problematizar representações para compreender que contornos foram dados ao ensino, ao uso (apropriações) de objetos culturais, às práticas que concorreram na conformação ou transformação de uma cultura específica, engendrada no interior da escola pelos sujeitos nela envolvidos.

Além de Chartier, Pinto (2014, p. 135) sugere a ideia de “estratégias” e “táticas” de Certeau, pois entende que

as práticas são permeadas por “estratégias” de poder e “táticas” de consumo criativo, relações conflituosas presentes em uma cultura escolar, seja pelas prescrições oficiais de imposição de normas, seja pelo consumo criativo dessas normas em que, nas práticas ordinárias, os “sem poder” movem-se a partir de táticas de sobrevivência.

Esses dois conceitos foram importantes ao analisar a estrutura discursiva das narrativas, “para identificar os diferentes matrizes historiográficas [sic] que lhe servem de referência, implícitos também nas suas estratégias metodológicas, pois a prática em sala de aula nasce de uma concepção teórica” (CARDÔZO; PADOIN, 2008, p. 110). Também foi importante para a análise a criação de categorias de significantes relativas às diferentes concepções historiográficas, mas sem perder de vista que o trabalho docente não é uma transmissão de conhecimento acadêmico, nem mesmo se restringe às concepções historiográficas ou a uma concepção historiográfica; e sim, elas também permeiam as práticas, mesmo que inconscientemente (CLOCK *et al.*, 2018).

Expostos os conceitos norteadores das análises e justificada a relação proposta entre a história da disciplina de História e as concepções historiográficas, passo a tratar sobre os dois procedimentos realizados para a coleta de dados e posterior composição e análise do *corpus*.

Os participantes são professores formados em História que atuam na disciplina de História, na rede municipal de educação de Caxias do Sul. O primeiro procedimento foi um questionário, feito no *Google Forms*, e aplicado on-line. Visou atingir um grupo maior, para obter um panorama mais abrangente sobre o ensino de História na RME, das concepções dos professores e das práticas que realizam. Este auxiliou na realização do roteiro de entrevistas e na análise dos dados construídos, pois permitiu um referencial de comparação.

O segundo instrumento foram as entrevistas em profundidade realizadas com cinco professores. A escolha dos entrevistados ocorreu a partir da disponibilidade demonstrada por eles depois de respondido o questionário. Apenas um caso não seguiu esse critério, o que será

melhor explicitado no capítulo de análise das entrevistas. O número de entrevistados não seguiu critérios quantitativos, e sim de um total que viabilizasse certo grau de generalização. É importante ressaltar que se esperavam mais entrevistados, mas, diante da Pandemia do Covid-19 e do forçoso isolamento, algumas expectativas foram frustradas. Assim, diante da quantidade de páginas transcritas, um total de 117, e da riqueza de informações das entrevistas, encerrei a coleta de dados e dei sequência à análise.

As entrevistas em profundidade com os professores seguiram o método da História Oral, ancoradas em Alberti (2004) e Errante (2000). Alguns de meus pressupostos partiram das reflexões de Errante (2000, p. 142), que entende que as narrativas “são representações da realidade nas quais os narradores também comunicam como eles veem a si mesmos e como eles são vistos pelos outros”. Tanto Errante (2000) quanto Alberti (2004) alertam para a presença do entrevistador/pesquisador na construção da narrativa, a qual não pode ser minimizada. Além disso, ao fazer uma opção da entrevista como documento, assumo a fonte como algo que documenta o passado pelas formas como ele foi e é apreendido e interpretado, mesmo sendo um passado recente. Isso justifica a opção historiográfica e epistemológica aqui tomada, ao não ver a proposição acima de forma negativa. O depoente pode “distorcer” a realidade, ter “falhas” de memória, e isso não prejudica a pesquisa, afinal o que importa é perceber essas situações em uma reflexão ampla, “que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2004, p. 23), que está articulada à noção de representação aqui tomada.

A análise dos documentos, tanto do questionário quanto das transcrições das entrevistas, foi baseada em Moraes e Galiazzi (2013) e Roque Moraes (1999, 2003), para quem “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem”, e, dessa forma, “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados” (MORAES, 2003, p. 192). Para Moraes, toda interpretação é pessoal – do pesquisador, e por isso não é neutra. Além disso, destaca, sobre dados obtidos em entrevistas, que “os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir”, afinal, os múltiplos significados e possibilidades de análise estão relacionados ao contexto em que a mensagem foi produzida (MORAES, 1999, p. 3). Logo, para entender um texto, é preciso entender o contexto em que foi produzido, devendo este ser reconstruído pelo pesquisador, levando em “consideração além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem” (MORAES, 1999, p. 3).

A partir das seis questões propostas por Roque Moraes (1999), priorizei: *Quem fala? Para dizer o quê? De que modo?* Essa seleção não ignorou as outras, pois “*a quem?*” é uma referência à interlocutora, no caso a mim, e, como já abordado, a condução da entrevista tem essa influência, e não pretendo aqui esconder a subjetividade desta. Então, sem negar esse papel, retomarei quando necessário nas análises. A questão “*com que finalidade?*” também não teve muito destaque, pois a finalidade é a própria pesquisa, para a qual se produziram as fontes. E, por fim, a questão “*com que resultados?*” não teve enfoque quanto à comprovação das práticas pedagógicas enunciadas pelos professores, pois não observei essas práticas e não pretendo explorar a questão da congruência entre fins e resultados, mas sim quanto aos resultados obtidos pelas conclusões deles enquanto objeto representacional. Interessou primordialmente a questão “*para dizer o quê?*”, para a análise temática das características da mensagem, qual seu valor informacional, observando as palavras, argumentos e ideias nela expressos, relacionando às concepções historiográficas que podiam estar ali expressas. Além disso, analisei o “*como?*”, ou seja, a forma como a comunicação foi realizada para pensar as palavras, argumentos e ideias implícitas. Por fim, observei a questão “*quem fala?*”, de forma a orientar a análise a partir dos valores, universo intelectual, social, cultural e semântico, o que permitiu aprofundar a análise da expressão e representação do emissor (MORAES, 1999).

Quanto aos procedimentos de análise, segui as etapas propostas por Moraes (1999, 2003): delimitação do *corpus* de análise; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização/classificação das unidades; descrição e interpretação. A construção do *corpus* de análise foi feita pelas respostas dos questionários e pelas transcrições das entrevistas. Foram então dois movimentos, um para as respostas do questionário e outro para as transcrições das entrevistas. Essa fragmentação seguiu unidades de contexto para não perder a contextualização. Segundo Moraes (2003, p. 196),

esse trabalho pode ser entendido como levar o sistema ao “limite do caos”. A partir disso criam-se as condições para a emergência de interpretações criativas e originais, produzidas pela capacidade do pesquisador estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo, tendo como base uma intensa impregnação no material de análise.

Depois de organizado o primeiro ciclo de análise, parti para a categorização, marcada por uma “imersão e impregnação persistente nas informações dos documentos do *corpus* da análise” (MORAES, 2003, p. 196). O processo de categorização exigiu comparação constante, agrupando os dados por semelhança ou analogia a partir de critérios léxicos ou semânticos. Mas é importante frisar que, quanto à validade das categorias de análise, novamente houve dois

processos: os que foram definidos *a priori*, no caso das perguntas objetivas ou “fechadas” dos questionários; e, no caso das entrevistas e das perguntas abertas do questionário, as categorias foram as que emergiram dos dados. Estas estarão descritas nas posteriores análises. As categorias foram elaboradas respeitando os princípios de exaustividade, incluindo todos os dados significativos, bem como o princípio de homogeneidade, com os conjuntos organizados a partir de um único critério. Não levei em consideração o critério de exclusão mútua, pois não se sustenta frente aos múltiplos sentidos pelos quais uma unidade pode ser lida. Afinal, como exemplo, um mesmo professor concordou com a visão de cidadania mais relacionada à concepção historiográfica da História Positivista, ainda assim também concordou com a visão de cidadania que se aproxima das concepções da Nova História Cultural, e também com a visão de cidadania que se aproxima das concepções Materialistas<sup>4</sup> (informante 15). Dessa forma, Moraes (2003, p. 199) propõe, de forma mais alinhada às novas tendências epistemológicas, que superar a regra da exclusão mútua

constitui um esforço no sentido da fuga da fragmentação e do reducionismo marcantes em formas históricas da análise de conteúdo. O que se propõe em novas formas de análise textual é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes. Cada categoria constitui uma perspectiva diferente de exame de um fenômeno, ainda que se possa examiná-lo de uma forma essencialmente holística. Isso constitui um exercício de superação do reducionismo que o exame das partes sem referência permanente ao todo representa.

Quanto à questão da categorização *a priori* e a categorização construída no exame do *corpus*, entendo que advêm de métodos diferentes. Enquanto a primeira é característica do método dedutivo, a segunda é própria do método indutivo. Apoiada em Moraes (2003), as duas foram combinadas: o questionário com categorias *a priori* apoiadas na literatura especializada e parte do questionário e das entrevistas com categorias *a posteriori*, apoiadas também na literatura especializada, tanto na teoria conceitual quanto na construção das concepções historiográficas expostas no primeiro capítulo. Logo, não houve categorização apenas emergente do *corpus*. O estabelecimento de relações entre as categorias é um momento também de autoria, de acordo com Moraes (2003, p. 200):

Da mesma forma como há muitos sentidos em um texto, sempre é possível construir vários conjuntos de categorias de uma mesma amostra de informações. Cada conjunto de categorias terá possibilidade de mostrar alguns dos sentidos que o *corpus* textual permite construir. Não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente. Esse esforço não envolve apenas caracterizar as categorias, mas também estabelecer relações entre

---

<sup>4</sup> Os motivos para a escolha e uso dessas denominações serão explicitados no segundo capítulo.

os elementos que as compõem [...]. Esse é um momento em que o pesquisador necessita assumir mais decididamente sua função de autor de seus próprios argumentos.

Descrevi as categorias com o uso de citações diretas dos dados originais, determinado pelo sistema de categorias construído ao longo da análise. A interpretação feita concomitantemente à descrição tornou possível uma compreensão mais profunda do conteúdo das mensagens. Tive dois movimentos interpretativos, o primeiro com as fundamentações *a priori*, feitas por meio de uma exploração dos significados expressos nas categorias. No outro caso, a teoria foi construída a partir das categorias emergentes em uma abordagem indutiva-constructiva, que tomou como ponto de partida os dados e, por vezes, tanto as categorias como as regras de categorização foram permanentemente revistas e aperfeiçoadas (MORAES, 1999). Essas duas análises foram intercaladas e comparadas no decorrer do processo. Por fim, parti para a redação do texto, que foi construído e reconstruído a partir da impregnação intensa com o *corpus* analisado, de forma não linear e que se concretiza nessa escrita, agora em suas mãos.

Delimitadas as questões teórico-metodológicas, explicito a tessitura da escrita. Como forma de estruturar e dar cadência à escrita, propus uma alegoria com o teatro. Se o professor é o sujeito, ele atua na ação educativa, na casa escolar (teatro), em que esse teatro não é apenas a cultura materializada. O primeiro capítulo trata de constituir o cenário em que ocorre a atuação, que é um cenário que foi reformado, redesenhado conforme o tempo, formando um palimpsesto que, como tal, deixa alguns vestígios dessa História da disciplina e o camarim em que o professor se prepara, unindo as concepções historiográficas com as diferentes formas que elas influenciam a sua atuação. O segundo capítulo apresenta inicialmente o que estou considerando o argumento do roteiro, onde analiso as concepções historiográficas nas formas que são lidas e entendidas – e depois representadas pelos professores, seguidas pela apresentação dos professores, os atores – e suas práticas através da análise do *corpus* criado a partir das respostas aos questionários. No terceiro capítulo, analiso as representações construídas pelos atores quando falam de forma retrospectiva sobre a sua atuação. Por fim, as considerações finais, que não fecham as cortinas, mas buscam descortinar essa “sessão” que constitui o ensino de História no período e tempo estudados.

## 2 PRODUZINDO A PEÇA

“[...] fundada sobre um corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é seu lugar de prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado nas suas práticas” (CERTEAU, 1982, p. 46).

As práticas pedagógicas do professor estão permeadas de historicidade: do contexto, da história da disciplina, das políticas educacionais, da própria trajetória intelectual e mesmo da trajetória de vida. Considero que as questões da historicidade da disciplina de História e da relação entre as concepções historiográficas e a disciplina de História compõem a cenografia na qual o professor atua. Assim, para melhor entendimento de como se constituem os cenários de atuação do professor, os contextos de historiografia e da história da disciplina serão brevemente caracterizados, assim como as relações entre historiografia e ensino de história.

### 2.1 CENÁRIO: HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO BRASIL

A constituição da disciplina de História no Brasil transcorreu de forma similar à da França, com a necessidade de afirmação do Estado Nacional e ascensão das ideias liberais positivistas, que possibilitaria a defesa da História como ciência e promotora de uma ideia de nação. A História como disciplina nasce para “a construção da identidade nacional e de uma ideia indivisa de pátria” (CAIMI, 2009, p. 2). Segundo Laville (1999, p. 26),

houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la.

Ao considerar que o ensino de História hoje não está mais a serviço da manutenção do *status quo* das elites e da afirmação do Estado, é preciso partir do pressuposto de que a disciplina sofreu mudanças. E, ao desenhar essas mudanças, é inevitável estabelecer sob quais referências essas mudanças ocorreram. Para além de citar as reformas educacionais e as mudanças sociais no país, sem, no entanto, esquecer desses aspectos, proponho chamar a atenção para as mudanças nas concepções historiográficas. As diversas formas de se pensar a produção da história alteraram seus pressupostos e influenciaram seus objetivos e métodos. Se

considerarmos o nascimento da disciplina História junto ao pensamento que apoiou a primeira defesa dela como ciência, o positivismo e a escola metódica, as novas propostas historiográficas conduzirão mudanças sensíveis que não poderão ser ignoradas. E, em conjunto com as forças políticas, principalmente nos períodos não democráticos, proponho a seguinte periodização, a partir da historiografia: Ascensão cientificista e construção do Estado Nacional (1838-1929); Modernização nos tempos populistas (1930-1963); Controle da disciplina escolar no Regime Militar (1964-1985); Os anos do repensar – as Novas Histórias (1986-1996); Ensino básico (re)encontra a academia (1997-2019). Essa periodização se aproxima da proposta por Mathias (2011, p. 41) que, ao considerar que a “história ensinada muda consoante as transformações do saber e das ideologias dominantes”, divide o seu estudo também em cinco recortes cronológicos.

A primeira fase seria caracterizada pela preocupação em formar um Estado Nacional no contexto do Segundo Reinado, com clara influência do liberalismo francês e do positivismo, momento em que dois paradoxos ocorrem, primeiro entre o estado imperial e a defesa do republicanismo, e depois entre a República recém-inaugurada e a excessiva descentralização política. O esforço nesse período será o de construir uma identidade brasileira fora da etnização – como estava em voga nos estados europeus, daí a defesa da união das “três raças fundadoras” e da construção de eventos e heróis que apelavam para o sentimento de brasilidade.

A segunda fase caracteriza-se por um esforço de racionalização modernizante e de busca de uma identidade nacional centralizadora no período ditatorial, concretizadas nas reformas de Getúlio Vargas. Contudo, com a criação dos cursos universitários de formação de História, as concepções historiográficas materialistas e da primeira geração dos *Annales* começam a influenciar os professores formados. Estes, junto ao crescente aumento da população urbana, exigem novas ações educacionais que serão implementadas no período democrático até 1964.

A terceira fase marca uma separação institucionalizada entre a história da academia, que, mesmo sob censura, irá produzir a partir de concepções historiográficas materialistas e dos *Annales*, e a história ensinada, subjugada e transfigurada em Estudos Sociais no ensino do primeiro grau e diminuída ao máximo como disciplina no ensino do segundo grau. Essa última profundamente marcada por uma história acrítica, concentrada na memorização de datas e dos grandes heróis da nação.

A quarta fase, marcada pelos anos da abertura política e pela emergência dos movimentos dos professores contra os Estudos Sociais, fortemente inspirados pelas tendências

historiográficas da década de 1970, a saber, a Nova História e ainda o materialismo histórico, propõe vários novos programas, no que se convencionou chamar de anos “do repensar”.

Por fim, a última fase, marcada pela consolidação dos anos “do repensar”, concretizada pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) de 1996 e pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Período marcado pela ascensão da História Cultural e pela defesa de uma história que contemplasse, em suas narrativas, os diversos grupos identitários não mais em uma perspectiva de homogeneização, mas na valorização da diversidade, uma defesa da nacionalidade heterogênea. Além disso, a produção acadêmica ecoa mais fortemente nesse ensino básico, principalmente na produção didática. De alguma forma, parece haver uma mudança a partir da publicação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em 2017 e adotada em 2020, ainda que estivesse prevista sua elaboração já na LDB 9394/96, até pela diferença entre *parâmetros* e *base* curricular, alterando a produção didática, por exemplo.

### **2.1.1 Ascensão cientificista e defesa de um Estado Nacional (1838-1929)**

A História é organizada como disciplina no século XIX, na França, como forma de conhecimento científico, ligada à corrente de pensamento positivista, mais conhecida como Escola Metódica. Foram formulados programas de ensino e elaboradas as obras de história destinadas aos alunos de colégios secundários e das escolas primárias francesas (ABUD, 2017). Assim,

o surgimento da história como campo de conhecimento organizado coincidiu com a criação das primeiras escolas secundárias, que se voltaram para o atendimento dos jovens das camadas médias urbanas, na realidade os únicos que seriam habilitados a frequentá-las. Os jovens filhos da nascente burguesia francesa deveriam ser preparados para assumir os encargos políticos da nação. Os programas de ensino pouco se distinguiram dos índices e sumário publicados nas obras produzidas a partir da cronologia. “Miniaturizavam” os conteúdos, acreditando que assim seriam mais facilmente assimilados pelos aprendizes, mas mantinham e transmitiam uma concepção de história fortemente condicionada por objetivos políticos. (ABUD, 2017, p. 16).

Dessa forma, os programas eram um resumo da produção historiográfica dos institutos que realizavam a pesquisa histórica e que tinham a missão de criar e divulgar a consciência nacional (ABUD, 2017). Foi sob forte influência do pensamento liberal francês que foi criado, em 1837, o Colégio secundarista Pedro II, em um contexto do período regencial, marcado pelas

revoltas que ameaçavam a unidade territorial brasileira. No ano seguinte, em 1838, houve a regulamentação da disciplina de História, que deveria ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda nesse ano, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Os membros do IHGB eram também os professores do Colégio Pedro II, e usavam compêndios e manuais franceses, produzidos com uma visão europocêntrica<sup>5</sup> teleológica.

Mathias (2011) afirma que é possível fazer uma relação entre o *Institut Historique de Paris* (IHP) – fundado em 1834 – com o IHGB, pois, da mesma forma, ambos eram financiados pelo Estado e buscavam afinar o discurso histórico com os interesses específicos daquele momento. Se no Brasil era construir a nação recém-formada, na França tratava-se de uma reconciliação pós-1789. Ambos deveriam “legitimar e instituir a pujante nação como fundadora dos novos tempos, sem conflitos ou contradições, e, acima de tudo, caudatária de um povo unificado”, e ambos institutos sustentavam seus discursos historiográficos na escola metódica (MATHIAS, 2011, p. 42-43). No caso francês, os historiadores formularam os programas e redigiram as obras de história utilizadas nos ensinos secundário e primário. Suas obras veneravam o regime político vigente e alimentavam a propaganda nacionalista. Eram autores que, inspirados em Leopold Von Ranke, “defendiam a supremacia dos acontecimentos políticos, militares e diplomáticos, sempre visando à unidade nacional” (MATHIAS, 2011, p. 43).

No caso brasileiro, passou a ser atribuição do IHGB a homogeneização de uma visão de Brasil. O alemão Karl Philipp Von Martius ganhou o concurso de monografias promovido pelo IHGB sobre qual seria o melhor plano para escrever a História do Brasil, propondo uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, sugerindo um branqueamento como caminho da civilização (FONSECA, 2006). Essa monografia orientaria Francisco Adolfo Varnhagen, membro do IHGB, a escrever na década de 1850 a sua *História Geral do Brasil*, texto fundador da identidade brasileira e orientador dos rumos a serem seguidos pela nação. De acordo com Mathias (2011, p. 43),

a influência desse tipo de história – datada e contextualizada – fez-se presente até o alvorecer da década de 1930. Até esse momento, o IHGB detinha grande autoridade nos ditames a serem seguidos no ensino de história no Brasil e seria o único centro de estudos históricos no país.

---

<sup>5</sup> Destaco esse termo em relação ao eurocentrismo, pois, mais que considerar a Europa como centro, considera a Europa como fim. Esse termo aparece em Gruzinski, 2003.

O ensino mantinha ainda o modelo da História Sagrada, substituindo as narrativas morais das vidas dos santos pelos feitos heroicos dos construtores da nação. No lugar do altar religioso, criava-se um “panteão” da nação. A ordem dos fatos era articulada pela sucessão dos dirigentes políticos, e os métodos de ensino mantinham muito do ensino jesuítico catequista. Memorização, repetição oral, organização de perguntas e respostas, para facilitar a arguição, e apresentação dos conteúdos de forma gradativa (RIBEIRO; JUNIOR, 2017; CAIMI, 2001).

A organização dos currículos de história incluía a “história sagrada” e a “história pátria” (MATHIAS, 2011). A maioria da população tinha acesso aos ensinamentos da História Sagrada – lendas, história de santos – por meio dos ensinamentos da Igreja Católica, transmitidos de forma oral. Essa memória passou a ser sistematizada nos programas escolares (RIBEIRO; JUNIOR, 2017). Nesse primeiro momento, a História do Brasil aparecia apenas como apêndice, focalizada em biografias dos grandes homens, datas e batalhas. Devido à influência do cientificismo vigente no final do século XIX, a História Sagrada foi perdendo espaço e reformulações curriculares foram feitas nas escolas. Desejosas de mais cientificismo e laicismo, as disciplinas alcançaram mais autonomia e, assim, passou-se a ensinar a História Natural, Universal, do Brasil e História Regional (VARELA, 2014). Isso não ocorre de forma “natural”, pois havia um objetivo, como indica Schmidt (2012, p. 79):

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional.

Não deixa de ser paradoxal que durante o Império estivesse vigente uma teoria que apontava a República como auge civilizacional. O desejo de unificação do Estado justificava o investimento em uma educação mais centralizadora. Mas não parece ser o que ocorria efetivamente, principalmente em um país de tamanho continental, com problemas de infraestrutura e pouco acesso à educação formal, naquele momento apenas para os filhos das elites. É nesse contexto que José Veríssimo, um pedagogo e crítico literário, no final do século XIX, apontava que um dos grandes problemas nacionais era a desorganização da instrução pública. Defendia a formação de um espírito nacional, do orgulho patriótico e da valorização de episódios com destaque para o sentimento nacional, como a expulsão dos holandeses, mito fundador da identidade nacional brasileira. Apontava a necessidade de um sistema que atingisse todo o país, acabando com o isolamento provincial, despertando um sentimento de passado em comum, a partir da valorização de festas comemorativas, visitas a museus, construção de

personagens heroicos que inspirassem a juventude, uso do folclore com cantos e contos populares nas escolas. A ideia era construir um sentimento de povo, reivindicando o papel capacitado da elite para conduzir ao progresso (CAIMI, 2001). Com os debates abolicionistas e o advento dos movimentos migratórios, fica mais evidente a necessidade de fortalecer o espírito nacional. Esse é o contexto que explica uma certa invenção das tradições brasileiras, uma história da elite branca, voltada para a Europa, que valorizava a mestiçagem tupiniquim que apontava para um certo darwinismo social (MATHIAS, 2011).

Com o advento da República, ficam mais evidentes o positivismo e a valorização do nacionalismo. Segundo Caimi (2001), a partir de 1915 há uma grande campanha pela educação nacional, com a elaboração de um programa nacionalista, expresso também na criação de inúmeras ligas nacionalistas que culminariam na Semana de Arte Moderna em 1922. Várias reformas de ensino nas esferas estaduais ocorreram. Na I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927, alguns pressupostos sobre o ensino de História foram levantados, com objetivo de construir uma identidade comum à nação – agora republicana, com respeito às leis e às autoridades, a partir do sentimento de amor à pátria. Defendia-se que o ensino de história devesse focar em exemplos dignos de serem imitados na História do Brasil, valorizando “momentos palpitantes da gênese da nossa nacionalidade” (CAIMI, 2001, p. 35). Ainda assim, apesar dessas proposições reformistas, elas não conseguiram, na prática, realizar mudanças na escola pública (RIBEIRO; JUNIOR, 2017).

Esse período é caracterizado pelo ideal de progresso com a acentuação das figuras dos heróis nacionais. Assim, boa parte da história ensinada ficou concentrada nas questões nacionais e em temas políticos. No geral, os historiadores foram artífices da organização da escola secundária, impondo seus valores por meio dos manuais por eles redigidos, valorizando a República e propagando ideais nacionalistas. Se, na Europa, isso ocorria em uma conjuntura em que os países europeus buscavam apoio para a conquista colonial ao mesmo tempo que consolidavam o estatuto de Estados Nacionais, no Brasil era em um contexto que a consolidação do Estado Nacional deveria passar pela homogeneização do povo. Inaugura-se uma tradição de narrativas produzidas pelo Estado, que se perpetuará em um padrão de narrativas políticas nas confecções de programas e listagens de conteúdos escolares (ABUD, 2017).

### **2.1.2 Modernização em tempos populistas (1930-1963)**

No período varguista ditatorial, houve um esforço de incorporar uma modernidade racionalizada, por meio da educação, em que a escola permitisse ao alunado incorporar um capital cultural burguês. Com a Revolução de 1930, Vargas funda, nesse mesmo ano, o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), assinalando a centralização dos rumos da educação. A ideia era adotar uma centralização dos conteúdos que independesse das diferenças regionais. Francisco Campos é nomeado para o cargo de ministro e deveria promover o desenvolvimento de uma educação que valorizava um sentimento patriótico e de unidade nacional dentro da doutrina do Estado, a ser trabalhado prioritariamente pelo ensino de História e Geografia, propondo um caráter utilitarista e pragmático à escola e a essas disciplinas (CAIMI, 2001). A História era “tida como uma disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção” (ABUD, 1993, p. 165).

Com esse intuito, foi feita uma reforma educacional em 1931. A primeira de alcance nacional, levou ao fim da hegemonia do Colégio D. Pedro II à frente do ensino no Brasil. O ministro da educação passou a ser quem estabeleceria os currículos e os métodos de ensino, retirando essa atribuição das escolas secundárias (MATHIAS, 2011). A seriação dos currículos, a obrigatoriedade da frequência, a imposição de um sistema de avaliação regular aos discentes e a reorganização no sistema de inspeção federal exemplificam essa mudança. No que concerne ao ensino de História, há uma retomada da concepção de Estado Nacional, visando a uma identidade de povo que unificasse os regionalismos e ignorasse as diferenças sociais; mas com a manutenção da ideia de que cabia às elites o protagonismo nas transformações sociais e políticas. Além disso, eliminou o ensino de moral e civismo – mantido como disciplina desde 1925 na Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz – pois aquela concepção de civismo não combinava com o modelo autoritário do governo de Vargas.

Essa reforma foi elaborada sem discussões com os educadores, ainda que na década anterior tivessem ocorrido vários debates, mostrando o caráter centralista do período. Caimi (2001) destaca que os professores da Associação Brasileira de Educação (ABE) foram ignorados e, mesmo com a presença de Vargas e Francisco Campos na abertura da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, os professores e outros profissionais da educação foram aliados desse processo. Ainda assim, a reforma entendia, nos mesmos moldes das discussões de 1920, que a educação era necessária para a manutenção do Estado Nacional. A reforma propôs

a substituição da História Universal pela História da Civilização, mudança que implicava o rompimento com uma visão tradicional, católica, do conhecimento histórico e a aproximação com uma visão laica, de fundamento positivista. Com vistas a dotar o ensino secundário de uma estrutura padronizada, o Mesp enviava aos estabelecimentos de ensino de todo o país os programas e instruções metodológicas pertinentes a cada componente curricular (CAIMI, 2001, p. 36).

Quanto ao modelo aplicado, era “o quadripartite: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Empatada num segundo plano, a história do Brasil é vista em conjunto com a europeia, constituindo a disciplina História das Civilizações” (MATHIAS, 2011, p. 43).

No bojo do movimento de defesa da educação para a formação do cidadão e do desenvolvimento do país e, em função das demandas nacionais, passa a ser estimulada

a produção e difusão de elementos constitutivos de uma cultura escolar, como os manuais didáticos para alunos e manuais de didática da História destinados à formação renovada de professores. Essas publicações destinadas a professores consolidar-se-ão como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e de História, em particular (SCHMIDT, 2012, p. 79).

Esse momento também era marcado pela difusão das ideias da Escola Nova, que aparecia na própria reforma, ao dar certas instruções metodológicas para o ensino de História, como motivar o aluno e defender que o conteúdo fosse relacionado com o presente, além do uso do método biográfico e da valorização dos fatos econômicos, em consonância com o pensamento de John Dewey. Essa “pedagogização” da História, por meio de métodos e técnicas de ensino importados da Psicologia e da Didática Geral, aumenta o distanciamento da história ciência e da história ensinada, pois não levou em consideração que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, delimitando não somente os objetivos e as finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar (SCHMIDT, 2012).

Em 1942, no contexto do Estado Novo, período de recrudescimento ditatorial, uma nova reforma é realizada, pelo então ministro do Mesp, Gustavo Capanema, materializada na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Propunha a autonomia didática do professor e a divisão das disciplinas em programas e unidades didáticas. Essa reforma daria ênfase à História do Brasil ao recolocá-la como disciplina autônoma, a partir de fatos políticos e biografias dos heróis da pátria. Além disso,

têm-se, a partir de então, as bases para a composição do chamado “currículo seriado da história”, também conhecido como “história convencional”, pelo qual se estudava,

primeiramente, história do Brasil (5ª e 6ª séries), em sua organização tripartite (história colonial, imperial e republicana) e, depois, quando os alunos já estivessem mais maduros, na 7ª e 8ª séries, a história geral, com sua organização quadripartite (antiga, medieval, moderna e contemporânea) (CAIMI, 2009, p. 3).

Era a realização das perspectivas nacionalistas defendidas desde o final do império (CAIMI, 2001), e os programas didáticos passaram a incorporar a tese da “democracia racial” amparada pela obra de Gilberto Freyre (RIBEIRO; JUNIOR, 2017).

Durante o Estado Novo,

o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente, repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria. A colonização portuguesa passou a ser criticada, pois responsável pelo retardamento do desenvolvimento brasileiro haja vista suas deficiências e problemas administrativos. Pregava-se a unidade étnica, cultural, administrativa e territorial. O índio retratado detinha um ideal medieval, sendo que fisicamente sua aparência remontava ao homem branco, sem relação com seus descendentes. Iniciava-se a divulgação de que o índio, ao contrário do negro, não aceitou a escravidão, pois era uma raça nobre. O negro, por seu turno, surgia na qualidade de mercadoria e de mão de obra. Neste cenário, destacava-se a figura do bandeirante, o grande desbravador e conquistador do país (MATHIAS, 2011, p. 43-44).

A primeira geração dos *Annales* propunha sua nova forma de fazer história, mas permaneciam na história ensinada claros aspectos positivistas (MATHIAS, 2011). Mas, se a memória oficial, controlada pelo Estado e sustentada pela historiografia positivista, passava incólume na escola até as décadas de 1940 e 1950 (CAIMI, 2001), a partir da segunda metade do século XX, dois fenômenos começam a mudar esse cenário: a ampliação do acesso à escolaridade e as mudanças na produção historiográfica. Mesmo que essas mudanças não fossem sentidas em todo o território, revigoravam de alguma forma o ensino de História.

Nadai (1993) afirma que as primeiras medidas, nesse sentido, ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários para a formação do professor secundário, em 1934. Com a chegada de influências estrangeiras, cita Lucien Febvre, Fernand Braudel, entre outros claros expoentes dos *Annales*, afirmando que essa influência estaria mais presente nas discussões da História da Civilização, pois na História do Brasil o controle ainda estava nas mãos dos representantes do IHGB e, na História da América, pelo historiador estadunidense Paul Vanorden Shaw, de visão mais interdisciplinar. Fica mais evidente um caráter polissêmico na produção do conhecimento histórico. Outrossim, algumas experiências pedagógicas buscavam aproximar ensino e pesquisa, dar ênfase ao meio, romper com a hegemonia do

documento, da aproximação com outras áreas da ciência humana, fruto da reflexão sobre objeto e método da história de acordo com as concepções historiográficas do pós-guerra. Houve uma abertura para outras ciências humanas, ensinando além do seu produto a forma de pensar historicamente, ou seja, seu método (NADAI, 1993).

Nos anos 1950/1960, essa renovação eclética atinge a escola secundária, pois os licenciados passavam a chegar às escolas. Nesse contexto, houve uma certa superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial, no entanto, “o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista. Explicitava-se o método, mas o objeto da ciência ainda era distinto do sujeito que a produzia” (NADAI, 1993, p. 155).

No processo de redemocratização pós-Vargas, esse movimento educacional ganha força a partir da criação da Diretoria do Ensino Secundário, e diversos órgãos públicos são criados para melhorar/ampliar o ensino, que precisava dar conta do crescimento urbano. Assim, em 1951, uma lei reformava novamente a Escola Secundária Brasileira e, para o ensino de História, colocava como princípios

a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados. Fazendo apelo à pedagogia da escola nova, a portaria ressaltava e enfatizava a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente (SCHMIDT, 2012, p. 81-82).

São criadas a Diretoria do Ensino Secundário e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), em 1953. A Cades tinha o objetivo de possibilitar o acesso a um número maior de jovens e adequar o ensino aos interesses e possibilidades dos estudantes, bem como às condições reais do meio em que a escola estava inserida. Nesse sentido, algumas ações foram realizadas. Voltadas aos professores, cursos e estágios de aperfeiçoamento foram promovidos, assim como a distribuição de bolsas de estudo. Para as escolas, foram realizadas assistência técnica, organização do serviço de orientação educacional, renovação do mobiliário e instalação de laboratórios. Foram elaboradas e aplicadas avaliações do rendimento escolar, bem como redução de custos de material didático e a realização de estudos dos programas e dos métodos de ensino. Estudos esses que foram divulgados e publicizados, principalmente por meio da Revista Escola Secundária, entre 1957 e 1963. No que se refere ao ensino de História, essa Revista publicou 21 artigos. Nesse ensejo, seminários

e congressos foram promovidos, sendo um de História, em 1960, que deu ênfase aos métodos e processos de ensino. Aspectos evidenciados na Reforma Francisco Campos eram reafirmados, como uso de museus, documentos históricos em sala, entre outros (SCHMIDT, 2012).

No entanto, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado em 1937, defendia um ensino de História mais ligado ao projeto de Estudos Sociais, de influência estadunidense. Sem preocupar-se com a relação entre o trabalho do historiador e o do professor e sem referência às tendências historiográficas renovadas dos *Annales*, defendia a interdisciplinaridade e a criança como centro do ensino, expresso nos círculos concêntricos família, escola, bairro, cidade e país (SCHMIDT, 2012).

Como já afirmado, essas mudanças foram simultâneas à expansão do ensino secundário e da aceleração da urbanização. Novos grupos sociais, as camadas médias, aspiravam à educação e criticavam a educação elitista de então (NADAI, 1993).

Além disso, a atuação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), que, nos seus anos de duração, entre 1955 e 1964, contribuiu para a produção e sistematização dos conhecimentos científico e acadêmico produzidos, constituiu-se como centro permanente de estudos para o ensino e a divulgação das ciências sociais, entre elas a história. O Iseb procurou apontar alternativas para a superação do subdesenvolvimento do país, adotando o existencialismo como filosofia dominante e elaborando um pensamento ideológico, contribuindo para a desconstrução da ideia de neutralidade científica no campo das ciências sociais. O grupo de história, coordenado por Nelson Werneck Sodré, publicou monografias para estimular a renovação do ensino de história no nível médio, ampliando as perspectivas, trazendo o método histórico para o ensino, constituindo a *História Nova do Brasil* (CAIMI, 2001). Também contribuem a emergência da “história engajada” na academia, com Caio Prado Júnior, Celso Furtado e outros, inspirados em Marx e no materialismo histórico. Reflexos desse movimento eram sentidos na divisão da história do Brasil pelos ciclos econômicos, que se tornaria clássica (RIBEIRO; JUNIOR, 2017).

O ensino de História, tal como se apresentava, começava a ser paradoxal à medida que classes mais populares passaram a ter acesso à educação, conforme o Brasil se industrializava e urbanizava. Ao mesmo tempo, era um momento inquietado pela conjuntura internacional da Guerra Fria. Com o Golpe de 1964, essas iniciativas de ensino foram suprimidas, e nas escolas “o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos, somando ao violento cunho alienador” (MATHIAS, 2011, p. 44).

### 2.1.3 Controle da disciplina escolar no Regime Militar (1964-1985)

Nesse período, houve perseguição ao projeto político educacional dos anos de democracia anteriores. Nos primeiros dias do golpe, a sede do Iseb foi invadida, e seus arquivos confiscados ou queimados. A educação passa por uma reorientação educacional, com convênios assinados junto à *Agency for International Development (AID)* nos chamados acordos MEC-*Usaid*, que permitiram uma ingerência da AID na política educacional, decorrendo daí as reformas de 1968, no Ensino Superior, com propósito de combater o movimento estudantil, e em 1971, no Ensino Primário e Médio.

A lei 5692/71 de 1971 adotava uma política privatizante e determinava que as disciplinas de História e Geografia fossem integradas sob a denominação de Estudos Sociais para o então Primeiro Grau. Outrossim, houve a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Isso provocou a redução do ensino de História Geral e a ampliação da História nacional e local vinculada “à moral, implementando atos cívicos no cotidiano do ensino de forma a confundi-los com o próprio ensino de história do Brasil” (MATHIAS, 2011, p. 45).

O ensino de Estudos Sociais, obrigatório nas oito séries do antigo Primeiro Grau, fora organizado em forma de matéria – a ser tratada com atividades nos primeiros anos, e área de estudo nos anos finais do Primeiro Grau. Só no Segundo Grau é que haveria as disciplinas, as quais contemplavam o ensino de História, com carga máxima de duas horas semanais em um dos anos do curso (SCHMIDT, 2012). Em favor de um ensino profissionalizante, as ciências humanas perdiam espaço. O Estado autoritário aprofundava as concepções positivistas da História, acentuando o caráter evolucionista e determinista, ocultando conflitos e tratando a sociedade como tendente ao progresso inevitável. Ocorre então

um recrudescimento da influência da história historicizante nos livros didáticos e na orientação histórica escolar. Tudo voltado para o emprego dessa disciplina na tentativa de legitimar o estado de exceção do regime militar. As metas para o ensino de história no posterior ao ano de 1964 estavam amplamente vinculadas pelo ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico, dois dos principais pilares de sustentação da doutrina de governo dos militares (MATHIAS, 2011, p. 44).

Para dar conta dessa nova configuração, foram regulamentados e abertos em diversas regiões do Brasil cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, que simplificaram a formação do professor e negavam a pesquisa como atividade necessária (CAIMI, 2001).

No entanto, não é possível afirmar que essas políticas educacionais foram capazes de mobilizar os professores para sua efetiva concretização. As análises dos diários de classe de professores entre 1972 e 1980, em sete escolas da região central do Rio Grande do Sul, demonstram que nem mesmo a matéria de Estudo Sociais foi implementada à risca (HELFER, 2000). Como apontam os levantamentos feitos por Caimi (2001), não é possível afirmar que os cursos de licenciatura curta formaram uma geração de professores ignorantes e passivos, pois certamente houve mecanismos de resistência operacionalizados pelos professores, tanto nas escolas, utilizando táticas para ludibriar as direções das escolas e levar adiante um ensino crítico, bem como nos próprios cursos de formação profissional (CAIMI, 2001). Além disso, na década de 1970 há uma expansão dos cursos de pós-graduação, levando à uma produção acadêmica de História que, junto às diretrizes da política educacional, incentivaram uma produção de livros didáticos na linha da regionalização dos currículos (GASPARELLO, 1996). Isso indica que a produção acadêmica chegava de alguma forma aos professores da rede básica.

Com a isenção de imposto para a produção de livros e o subsídio governamental dado aos livros didáticos, houve uma considerável expansão da indústria editorial. O livro didático passa a ser utilizado em larga escala, e as editoras, seguindo as normativas, publicavam de acordo com os programas curriculares oficiais do Ministério da Educação e Cultura, mas, ainda assim,

a ampla circulação do livro didático não significou uma maior democratização do saber. Pelo contrário, em harmonia com os currículos oficiais, o livro didático se tornou um canal privilegiado para a difusão de saberes históricos de interesse do Estado (MATHIAS, 2011, p. 45).

O conhecimento divulgado pelos livros didáticos não necessariamente diminuiu a distância entre a história ensinada e a história acadêmica que, naquele período, se mostrava sensível aos debates historiográficos mais recentes.

As medidas autoritárias e mesmo a repressão não conseguiram acabar com o debate iniciado no período democrático anterior. No final da década de 1970, com o clima de abertura política e com a rearticulação dos movimentos sociais e profissionais, todo um debate em torno do ensino de História é trazido à tona, o que faria a década de 1980 marcada por diversos congressos, seminários, reformas curriculares, publicações e outras atividades que revelam o dinamismo do período.

Ora, essa crise do ensino de História decorria tanto do fim da ditadura militar quanto dos deslocamentos epistemológicos da história pesquisada e ensinada nas universidades. Essas

duas questões estão imbricadas, pois foram as transformações da ciência história, nos anos 1970, que geraram mudanças na prática de ensino na academia. Os professores formados nesses novos paradigmas ficavam insatisfeitos com a estrutura curricular que encontravam nas escolas. Era a somatização da retomada dos movimentos sindicais docentes, em um contexto de redemocratização e de defesa da escola pública (CERRI, 2004/2005).

Novas demandas sociais são colocadas à escola pelas expectativas e necessidades de grupos das classes trabalhadoras e outros desprivilegiados economicamente (CAIMI, 2001). Esse movimento também estava relacionado às pressões da expansão educacional em um mundo urbano, de grande diversidade, culminando com o retorno das disciplinas História e Geografia separadas (RIBEIRO; JUNIOR, 2017).

#### **2.1.4 Os anos do repensar – Novas Histórias (1986-1996)**

Caracterizado por ser um período em que a sociedade se organiza e reclama para si a organização da educação, era o “tempo do repensar”, em que se defendia uma educação que deveria preparar o cidadão para a democracia, logo, a ideia era formar um aluno capaz de intervir e modificar a realidade brasileira. A celebração de grandes heróis deveria ceder espaço para a discussão dos problemas da realidade social vivida.

Os setores da comunidade educacional começaram a se organizar em associações científicas e sindicais, questionando o processo educativo acadêmico e escolar, promovendo encontros, congressos, seminários (CAIMI, 2001). Foi um período de ruptura contra a hegemonia do Estado frente aos objetivos e ao projeto de educação nacional.

Dois acontecimentos contextualizam esse momento: a abertura do regime militar e o movimento de crítica aos Estudos Sociais, que preconizava a volta do ensino de História na escola básica. É um movimento profícuo em que muitas propostas curriculares emergem, elaboradas por sistemas educacionais e municipais de ensino (SCHMIDT, 2012).

A partir de meados da década de 1980 até o fim da década de 1990, essas propostas para o ensino de história se confrontaram. Se, de um lado, havia diferentes projetos com perspectivas teóricas voltadas à história dos movimentos sociais e do trabalho, de outro, havia projetos voltados para a defesa da adoção de novas concepções, como a introdução da história temática articulada aos *Annales*. A produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente os de História, pode ser vista como um dos momentos desse confronto (SCHMIDT, 2012).

Em um período de transição paradigmática, pela negação dos modelos teóricos, historiográficos e didático-pedagógicos da história ensinada até então – a saber, o positivismo rankeano e o materialismo histórico –, ocorrem inúmeros questionamentos (CAIMI, 2001). Sob influência do debate das tendências historiográficas emergentes no final dos anos 1970, pesquisadores e professores voltaram seu olhar para novos problemas, objetos e abordagens, ligados à história social, cultural e do cotidiano, buscando rever o formalismo das abordagens sustentadas nos fatos político-administrativos ou mesmo de análises puramente econômicas (RIBEIRO; JUNIOR, 2017).

Entre as principais críticas do ensino de história levantadas, a maioria se relaciona à concepção tradicional de história: memorização de datas, fatos, heróis, uma história baseada em acontecimentos narrados de forma progressiva e linear, sem articulação com a realidade vivida. Essa concepção baseada na periodização que dá destaque aos eventos políticos dos Estados Nacionais, intolerante com a diversidade, e que toma como modelo de análise a evolução ocidental, na qual todas as sociedades humanas devem se encaixar, é fortemente atacada. Além disso, a crítica ao ensino sequencial-progressivo, que não permite aos alunos se reconhecerem como sujeitos da história e não se preocupa com o desenvolvimento de habilidades de reflexão histórica, vai fundamentar as propostas defendidas naquele momento: o ensino por eixos temáticos (CAIMI, 2001).

O debate acadêmico e escolar sobre a disciplina de História, nesse momento, passava pelas discussões epistemológicas e pela ampliação da influência das historiografias francesa e inglesa. Autores ligados aos *Annales* e à Nova História, como Le Goff, Braudel, Marc Ferro, Certeau e Marc Bloch, foram trazidos ao debate. Essas historiografias constituíram a base da ruptura mais expressiva com a história teleológica que se teve até então, expressa na proposta curricular para o ensino de história da rede estadual de São Paulo. Era um momento em que se começava a contemplar para o ensino escolar uma noção de tempo histórico que rompia com o tempo cronológico, admitindo a coexistência de “diferentes experiências humanas no mesmo tempo cronológico”, em uma defesa de apreensão da realidade de forma dinâmica, em ritmos diferentes, conforme defendido por Fernand Braudel (CAIMI, 2001, p. 153).

Mesmo assim, não significou uma ruptura com a cronologia tradicional, visto que muitos autores ainda a defendiam. De certa forma, os livros didáticos são exemplos dessa permanência. Outrossim, a defesa de uma história com outras possibilidades de temporalidades trouxe problemas por não ser aplicada de forma coerente nos livros didáticos e nos discursos dos professores, que não estavam preparados. Mesmo alguns autores defenderiam que a

cronologia não devia ser de todo abandonada e que o professor não deve ter medo de falar em datas, sendo a linha do tempo um recurso útil para perceber as durações, permanências e mudanças (CAIMI, 2001).

Além da proposta paulista, nesse mesmo período, ocorre a reformulação curricular para o ensino de história em Minas Gerais. Implementado a partir de 1987, o currículo era fundamentado no materialismo histórico, mantendo o caráter linear da história, mas na perspectiva dos modos de produção. Criticado por manter a noção processual e de progresso da história, é representativo de que essa crítica não era um consenso. Como já afirmado, um número bastante significativo de autores defendia um mínimo de periodização e cronologia, alertando para os riscos de cair em um presentismo (CAIMI, 2001, p. 155).

Fica evidente que as décadas de 1980 e 1990 são férteis em propostas de ensino e em reformas educacionais que colocaram em novos patamares o debate sobre a dimensão temporal do ensino de história. Temas como democracia, cidadania, diversidade cultural e multiculturalismo passam a ser trazidos para o debate. Além do fim do regime militar, da necessidade gerada pela ampliação do acesso escolar e mesmo das novas tendências historiográficas, era um momento em que, mesmo com o desabamento do mundo socialista, as injustiças sociais, a concentração de riqueza e o individualismo provocaram essa reação multicultural: novos temas, novas abordagens, reorientação de conceitos e aproximação com a antropologia entravam na pauta (CAIMI, 2001).

Novas pesquisas pedagógicas chamavam a atenção para um processo de ensino que considerasse o aluno como construtor da sua aprendizagem por meio de sua participação ativa. Essas concepções fechavam com as propostas historiográficas que buscavam valorizar os indivíduos como sujeitos históricos (RIBEIRO; RODRIGUES JR, 2017).

Efetivamente, algumas mudanças, propostas pelos estados, foram discutidas e aplicadas. Mas a grande maioria não se manteve. Esse percurso de discussões curriculares tampouco foi tranquilo. A reforma proposta em São Paulo, por exemplo, com iniciativa da Secretaria Estadual da Educação, de se construir um modelo curricular discutido pelos próprios professores da rede de ensino em conjunto com os professores universitários, gerou muitos conflitos e polêmicas. Disputas acadêmicas e políticas foram tornadas públicas pela intervenção da imprensa e tornaram inviável a continuidade do projeto, sendo este interrompido em 1988 (RIBEIRO, 2004/2005).

Diante das muitas reformas realizadas, haja vista algumas mudanças, mantiveram-se em muitos casos os mesmos fatos históricos e a mesma periodização (ABUD, 2017). Ainda assim,

esses anos do “repensar” foram um período peculiar da história da disciplina. As propostas não se limitaram apenas a refazer metodologias e técnicas ou a introduzir alguns conteúdos pontuais. Era um momento em que os conteúdos e metodologias estavam sendo reformulados de forma conjunta (RIBEIRO, 2004/2005). Ora,

essa diversidade de abordagens historiográficas e teórico-metodológicas foi constatada por Circe Bittencourt nas propostas curriculares de História produzidas entre 1985 e 1995 em todos os Estados brasileiros. Esse estudo das propostas curriculares de História elaborada pela autora serviu de referência para a elaboração de um relatório em 1996 com fins à formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (RIBEIRO, 2004/2005, p. 31).

Os anos “do repensar” foram fecundos para a rearticulação das associações e entidades representativas, com inúmeros seminários, congressos e outros espaços de reflexão. Nessas reflexões desse período, ficou nítida a rejeição ao modelo metódico, em um contexto de transição paradigmática numa realidade em que múltiplos interesses culturais exigem novas posturas historiográficas. A impossibilidade de uma única memória e uma única história dá espaço para o estudo das histórias regionais e mesmo a um ensino que não mais se organize do simples para o complexo, mas que tome como ponto de partida as experiências históricas dos alunos. “Uma história que reconhece o respeito e a tolerância à pluralidade identitária como condição fundamental para o exercício da cidadania e da democracia” (CAIMI, 2001, p. 193). Os PCN coroaram o debate, mesclando eixos temáticos à cronologia habitual ensinada.

### **2.1.5 Ensino básico (re)encontra a academia (1997-2019)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados também de forma a estarem mais afinados com as correntes historiográficas – e por conseguinte com a produção acadêmica e com os debates que estavam ocorrendo nos anos do repensar. Pensando na construção de uma cidadania mais ampla, não apenas entendida como direitos civis e políticos, os direitos sociais e culturais são privilegiados na proposta, que traz, nos seus temas transversais, a “pluralidade cultural” e problematiza questões como desigualdade econômica, discriminação e exclusão social e étnica e a questão das diferenças regionais (CAIMI, 2001).

Dessa forma, foram contemplados alguns temas caros à História Cultural, como a preocupação com a historicidade dos conceitos; a noção de múltiplas temporalidades; ruptura com a ordenação temporal; consenso sobre a impossibilidade de se estudar toda a história; ensino ancorado em preocupações do presente; compreensão da memória histórica como

instrumento de luta e transformação social; incorporação das experiências de grupos tradicionalmente aliados da história oficial; ampliação de temas e objetos historiográficos; explicitação dos procedimentos básicos do fazer do historiador etc. foram contemplados como um conjunto de intenções (CAIMI, 2001). Isso não significa que não houve muitas críticas à forma pouco aprofundada que trabalha esses conceitos.

Ainda assim, os PCNs enfatizam, no que concerne ao ensino de história, a forma pela qual o alunado pode ter acesso ao conhecimento histórico. Um saber que adquirem de modo informal por meio do convívio social e familiar, festejos culturais de âmbitos local, regional, nacional ou mundial e pelos meios de comunicação. Partem do pressuposto de que os jovens participam da construção da memória e, assim, junto com o saber escolar recriam e interpretam o tempo e a História conforme as suas vivências. Indicam que as informações e questões históricas podem ser incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza; e o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado (SCHMIDT, 2012).

Alguns autores relatam que o principal problema dos PCNs está no fato de não levarem em consideração, na sua elaboração, a questão da formação do professor de História e suas condições de ensino. Essa proposta seria falha, porque trabalha com uma concepção de professor-pesquisador que não é contemplada na formação deste. Afirma ainda ser um desafio articular a produção científica que introduz o social e o cultural com o saber escolar a ser ministrado para os alunos (RIBEIRO, 2004/2005).

Mesmo diante das dificuldades, os desejos expressos nos PCNs serão os guias dos livros didáticos e dos currículos desenhados a partir de então. É essa pluralidade do conhecimento histórico que deveria aparecer nas escolas. E, diante da conjuntura da concretização da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e das novas diretrizes governamentais, quis saber como ficou a História ensinada a partir das mudanças pensadas desde a década de 1980 e concretizadas com esse documento. Ribeiro (2004/2005, p. 26) afirma que, “em linhas gerais, das propostas curriculares de História produzidas ao longo dos anos 1980 e 1990 poucas conseguiram sair do campo da teoria para o prático”, assim interessa verificar como os professores organizam suas práticas nesse período pós-PCN.

A partir desse histórico da disciplina de História, duas afirmações podem ser feitas. Primeiro que, em todos os períodos, o objetivo da história esteve associado a um ideal identitário esperado pelo Estado. Assim sendo, ainda que o ideal mudasse, a disciplina sempre foi vista como importante para a formação de uma esperada cidadania. Assim,

a história ensinada foi mudando gradativamente seu sistema de referências, adaptando-se aos novos valores e padrões erigidos na sociedade, todavia permaneceu como uma disciplina sensível aos contornos políticos, sociais, econômicos e culturais do país, sendo portadora de representações do social, com a função de contribuir para a construção da nação e da identidade comum do povo brasileiro (CAIMI, 2001, p. 16-17).

Além disso, como aponta Laville (1999, p. 135-136), se, por um lado, o objetivo de História é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e reflexiva, essa disciplina ainda é reduzida a uma narrativa “destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação”. Por outro lado, considera ser um paradoxo acreditar que esse ensino seja defendido e objeto de lutas quando “muitos fatos parecem mostrar que pensar que ainda é possível regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino da história não passaria de uma vã ilusão” (LAVILLE, 2019, p. 136).

Uma segunda afirmação decorrente parece ser que a história escolar e a história acadêmica caminham em paralelo, ora aproximando-se, ora distanciando-se. Se, pela força do Estado, em períodos não democráticos, elas parecem se distanciar, é inegável que – seja na formação dos professores, seja pela sua produção – o que ocorre na academia de alguma forma aparece na história ensinada e nas discussões sobre como a história escolar deveria ser. Os momentos de maior intersecção parecem ser os mais dinâmicos e potentes, tanto para a educação básica quanto para a pesquisa e produção acadêmicas. Discorro a seguir sobre quais são então as convergências entre essa produção do conhecimento histórico acadêmico e a educação básica.

## 2.2 CAMARINS: HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

A disciplina de História passou por transformações, as quais estão relacionadas a uma série de questões, como a corrente de pensamento, a finalidade da disciplina, o papel do professor de História, entre outros. A sua constituição como disciplina<sup>6</sup> está relacionada a uma corrente de pensamento, a saber, o positivismo, que irá inspirar a corrente historiográfica

---

<sup>6</sup> É importante salientar que, como aponta Magalhães, “as disciplinas, enquanto domínios do conhecimento científico, autônomos, não apenas não existiam assim arrumadas antes da formação das disciplinas escolares, como na sua constituição o primado da educação supera o da ciência, pelo que a história das disciplinas escolares é um componente epistemológico fundamental, legitimadora e identitária da constituição desses domínios de saber” (MAGALHÃES, 1998 *apud* GATTI JR, 2009, p. 91-92).

Metódica. Além de legitimar a ideia da ciência História, essa historiografia definirá um lugar de fala, o do político oficial. Dois apontamentos podem ser levantados a partir daí.

O primeiro é que normalmente os governos costumam dar uma atenção peculiar a essa disciplina e, por isso, é comum que mudanças no ensino de história ocorram quando um novo grupo político chega ao poder.

O segundo é que ela tem uma relação intrínseca com as suas questões epistemológicas e de método, e por isso o ensino de História também é sensível às mutabilidades historiográficas. Considero como corrente historiográfica a definição proposta por Cerri (2009, p. 149): “uma vertente teórica e metodológica de um corpo formalizado de estudos – a História – e portanto um fenômeno disciplinar”, e que essas correntes têm em si suas concepções próprias.

Reitero que o ensino de História não é transmissor de uma ou outra concepção historiográfica nem transpõe o conhecimento científico para a sala de aula, bem como entendo que o conhecimento histórico pode ser produzido em diferentes instâncias, e a academia, que produz o conhecimento considerado científico, é apenas uma dessas instâncias. Mas, ainda assim, é possível perceber as influências que as concepções da produção do conhecimento histórico exercem sobre a História ensinada e, de uma forma ou outra, direcionam o ensino de História (CERRI, 2009; FIALHO, MACHADO, SALES, 2017).

Como aponta Cerri (2009, p. 150),

[...] a história do ensino de História é o movimento mais ou menos ordenado de versões de um passado comum e de concepções de história que se associam e se sucedem. Qual identidade e qual passado comum, mais qual concepção de ciência, definem qual é o pensamento histórico de que se trata em cada momento, e essa é a chave para elaborar e compreender a historicidade do ensino de história. O ensino de História, então, é a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações.

É evidente que questões de ordem social e econômica, assim como outras de ordem cultural, confluíram para que o ensino de História se transfigurasse no decorrer do tempo. Assim, “as mutações de uma disciplina têm lugar quando sua finalidade passa por alterações, que, por sua vez, variam de acordo com as demandas e câmbios da sociedade” (MATHIAS, 2011, p. 41). Consciente desses outros fatores, interessa especificamente apontar a relação entre a historiografia e o ensino de História.

Trata-se de potencializar uma forma de olhar para a história da disciplina pela historiografia sem considerar como uma simples vulgarização da ciência. Ou seja, consciente de que os saberes escolares seguem um itinerário diferente da produção do conhecimento científico, pois obedecem a outras demandas (CHERVEL, 1990). Logo, o que pretendo é destacar vestígios que o ensino de História herda da forma de escrita da história.

A partir dessa relação, ensino de história e historiografia, tratados de forma concatenada para evidenciar alguns aspectos dessas conexões, observando a historicidade desses acontecimentos, interessa também destacar os demais aspectos relacionados à construção da disciplina de História. Considerando o professor de História como um mediador cultural privilegiado entre a historiografia e o ensino de história, os apontamentos convergirão para a atuação desse professor que, como alerta Castelo Branco (2008, p. 235), “não é um ser sobrenatural que sobrevoa a história sem se deixar contaminar por ela. O professor é, ele próprio, um ser atravessado pela história e cuja existência depende plenamente deste atravessamento”.

### **2.2.1 Políticas públicas e currículo**

Ao considerar que as políticas públicas são, em larga medida, responsáveis pela definição das finalidades do ensino de história, é pertinente observar em que proporção elas são influenciadas pela historiografia.

Como já apontado, a História foi organizada como disciplina no século XIX, ligada à corrente de pensamento positivista. Logo, o nascimento da História como campo de conhecimento organizado coincide com a criação de Institutos Históricos que deveriam, de acordo com os interesses do Estado, formular os manuais a serem usados nas escolas secundaristas. No caso específico do Brasil, os membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) eram também professores do recém-criado Colégio D. Pedro II (ABUD, 2017; MATHIAS, 2011).

Com o advento de um novo período político, novas orientações foram dadas ao ensino de História. Com o objetivo de centralizar para melhor definir os rumos da educação, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp). Duas reformas exemplificam o esforço nesse sentido. A de 1931, de Francisco Campos, a primeira de alcance nacional, levou ao fim da hegemonia do Colégio D. Pedro II. O ministro passou a ser quem estabeleceria os currículos e os métodos de ensino. No que concerne ao ensino de história, a orientação era para a construção

de uma identidade de povo que unificasse os regionalismos e ignorasse as diferenças sociais. A Reforma Capanema, de 1942, durante o Estado Novo, objetivava uma consciência patriótica, a partir de uma unidade étnica, cultural, administrativa e territorial (MATHIAS, 2011).

Em 1934, haviam sido criados os primeiros cursos universitários para a formação de professores secundários, e isso acabou por trazer algumas influências estrangeiras. Com a atuação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), entre 1955 a 1964, que objetivava propor alternativas para a superação do subdesenvolvimento do país, foi formado um grupo de História, coordenado por Nelson Werneck Sodré, que publicou monografias com estudos de interpretação marxista (CAIMI, 2001). Também contribuíram para a emergência da história engajada Caio Prado Júnior e Celso Furtado (RIBEIRO; RODRIGUES JR, 2017). Essas influências, somadas a algumas experiências pedagógicas da Escola Nova, possibilitaram mudanças no ensino de história, sentidas no período democrático, de 1946 a 1964, expressos na reforma de 1951, que colocava como objetivos do ensino de história desenvolver um espírito crítico nos alunos (NADAI, 1993; SCHMIDT, 2012).

Durante o período da ditadura militar, o ensino de história foi fortemente vigiado e censurado, além de transfigurado no que diz respeito à criação da matéria de Estudos Sociais. Então, rompeu-se com o modelo francês humanista e voltou-se para um ensino voltado ao desenvolvimento técnico-econômico do país. A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus 5692/71 inseria Estudos Sociais no currículo de 1º grau em substituição às disciplinas de História e Geografia, além de implementar Educação Moral e Cívica nos dois níveis e decretar o fim dos programas nacionais obrigatórios, tornando possíveis currículos regionalizados. Nesse contexto, caberia ao Conselho Federal de Educação (CFE) fixar um núcleo comum, que seria discutido pelos Conselhos Estaduais e voltaria ao CFE em forma de parecer. Essas discussões iriam embasar a elaboração de guias curriculares pelas secretarias de educação (CAIMI, 1999). Ainda assim, as influências estrangeiras, principalmente os debates historiográficos da década de 1970, chegavam às universidades, e por isso também chegavam às escolas, com os professores formados.

Com o processo de abertura do regime militar, os professores universitários e escolares tomaram a frente do debate sobre o ensino de história. Isso desencadeou os anos “do repensar” das décadas de 1980 e 1990. Foi um período ostensivo nas reformas estaduais, propostas em meados da década de 1980, principalmente no caso de São Paulo e Minas Gerais, nas quais as influências historiográficas apontavam caminhos, Nova História e Materialismo Histórico,

respectivamente (SCHMIDT, 2012; CERRI, 2004/2005; RIBEIRO, RODRIGUES JR, 2017; CAIMI, 2001).

Esses debates da redemocratização, os anos do repensar, de muitas discussões não só sobre o ensino de história, mas da educação como um todo, consolidaram-se na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. A diversidade de concepções historiográficas das propostas curriculares discutidas naquele momento impactou a elaboração dos PCN. Um estudo de Circe Bittencourt sobre essas propostas foi usado como referência e a própria autora compôs a equipe técnica que elaborou os PCN (RIBEIRO, 2004).

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por essa movimentação em torno da educação e, mais especificamente, em torno do ensino de História. Este sempre visto como lugar privilegiado para a formação de cidadania e, como em outros momentos, estava em discussão que cidadão era preciso formar. É possível fazer uma relação com o que Laville (1999) chamou de “guerra de narrativas”, entre as décadas de 1970 e 1990, quando a nova historiografia manifestava uma crise paradigmática nas ciências humanas. Laville (1999) separa em quatro grupos os conflitos narrativos que usa de exemplo: “para manter a ordem”, “quando os Estados se reconstroem”, “para lutar contra o Estado” e “definir uma identidade supranacional”. No caso do Brasil, coincidia com uma reconstrução do Estado democrático de direito e, como tal, foi amplamente discutido pela sociedade civil e política.

Se as políticas públicas definem as finalidades do ensino, mais especificamente determinam ou apontam – dependendo do grau de democracia vigente – os currículos. Ora, o currículo é um dos instrumentos mais significativos de intervenção do Estado no ensino. E o processo de seleção e organização curricular não é

um inocente processo epistemológico em que intelectuais, acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais ditam, por ato de dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ser ensinado às crianças, jovens e adultos nas escolas e universidades (RIBEIRO, 2004/2005, p. 24).

Assim como nas políticas públicas, o currículo tem autores que vão além de um poder central e único homogeneizante do Estado. Seu processo de criação é social, epistemológico, intelectual. E não é apenas – ainda que também o seja – resultado de uma disputa de narrativas, pois representa uma condensação social de diferentes expectativas e concepções de mundo. Vários discursos, vozes e teorias estão presentes. Afinal, as proposições curriculares resultam de grupos de pessoas nomeadas, convidadas, indicadas, que formam uma pluralidade. Elas não

só representam essas múltiplas vozes, mas também criam e constroem sujeitos, pois buscam formar um tipo de sociedade, ou seja, têm sua historicidade. Não sendo apenas informação, envolvem produção ativa. Ainda é preciso considerar que há diferenças entre o currículo normativo, do poder educacional instituído, que o organizou no universo do ideal e imaginado, e o currículo como prática na sala de aula (RIBEIRO, 2004/2005; ABUD, 2017).

### **2.2.2 Livro didático e produção de novos conteúdos**

As produções didáticas também são afetadas, visto que não se mantêm alheias ao debate teórico e historiográfico. Desde a criação da disciplina História no Brasil, já havia uma preocupação do que e com o que ensinar, e, por isso, foi delegado ao IHGB a produção de conteúdos e materiais com essa finalidade. Como já destacado, essa produção tinha um caráter historiográfico pautado na escola Metódica. Muitos manuais eram franceses, sendo alguns traduzidos para serem utilizados em sala de aula, e esses manuais também eram produzidos com base na escola metódica.

No período varguista, começa o emprego mais sistemático de manuais escolares produzidos no Brasil, tanto pelo encarecimento do livro diante da crise de 1929 como em virtude do desenvolvimento de uma política educacional mais centralizadora, as já citadas reformas de Francisco Campos e de Gustavo Capanema. Ambas visavam à manutenção e ao fortalecimento da unidade nacional por meio da centralização e padronização de programas e metodologias educacionais. Segundo Caimi (1999), em 1937 é criado o Instituto Nacional do Livro (INL) para assegurar a edição e distribuição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população. Em um decreto de 1938, aparece pela primeira vez a definição do livro didático – livros de leitura de classe –, e esse mesmo decreto cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), à qual as Comissões Estaduais do Livro Didático (Celd) estavam subordinadas, exercendo um controle político-ideológico do livro didático.

Esse controle sobre o livro didático será ainda maior com a implantação do regime civil-militar em 1964, que define critérios de valores nacionais, morais, de respeito à autoridade e de amor ao trabalho para a seleção do livro didático. Com o acordo MEC-Usaid<sup>7</sup>, um novo órgão

---

<sup>7</sup> Os acordos denominados MEC-Usaid foram uma série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). O objetivo era estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, abrangendo desde a educação primária ao ensino superior. Eram marcados pelo tecnicismo educacional e pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, tinham por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do

de gerenciamento do livro didático foi criado, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), que centralizou as decisões, ficando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) com as responsabilidades de edição. Intercorre daí que os livros adquiriram uma estrutura quase idêntica, assumindo a forma do currículo (CAIMI, 1999).

Ao professor caberia escolher, a cada dois ou três anos, entre os livros da lista disponibilizada pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), sendo o Estado mediador da relação editoras-professor. Em 1985, é implementado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas, até 1993, não havia nenhuma filtragem das indicações de livros pela FAE. Em 1993, começa a haver uma comissão de avaliação do livro didático (CAIMI, 1999).

Assim, a produção do livro didático, em muito, foi controlada e guiada pelas políticas públicas, e estas, em alguns momentos, estiveram orientadas por alguma corrente de pensamento historiográfica. A partir dos anos 1980, com o novo debate historiográfico e o processo de reabertura, interessa perceber em que medida essas novas correntes fizeram eco na produção do livro didático. Caimi (1999), ao se fazer essa pergunta, analisa nove coleções e divide-as em quatro grupos de acordo com as concepções de história, enquanto percebe uma manutenção do enfoque positivista, um crescimento do enfoque materialista e um princípio de obras trazendo elementos do cotidiano, aproximando-se do enfoque dos *Annales*. Mas, ao analisar a periodização, a cronologia positivista mantém-se predominante. De acordo com as análises de Caimi (1999), Gomes (2015, p. 54) aponta que

é importante notar que durante muito tempo o livro didático foi criticado por não incorporar novas conquistas da historiografia, e o que se vê nas coleções mais recentes são precisamente tentativas de responder a essas demandas. No entanto, a novidade não é garantia de qualidade: sempre que surgem novas questões, como história cultural, interdisciplinaridade ou multiculturalismo, sua simples e imediata incorporação à sala de aula não garantirá um enriquecimento da formação dos nossos alunos. Tais novidades se apresentam antes como desafios a serem encarados que propriamente como soluções, muito menos soluções imediatas.

Todo autor de livro didático faz uma opção teórica, mais ou menos explícita, mais ou menos consciente. Ao selecionar, privilegiar certos assuntos a serem tratados, esse movimento não é aleatório. Os autores têm sua visão afetada por várias lentes: do seu presente, pois estão situados historicamente; relativas a questões sociais; lentes que eles se obrigam a colocar diante do mercado editorial; e por fim lentes definidas pelos próprios limites das teorias por que optam.

Mesmo que a maioria das obras negue a tradição positivista e proponha um ensino de história pautado na reflexão e na ideia de transformação social, normalmente esse discurso não vem acompanhado de uma metodologia que lhe dê sustentação. Caimi (1999) aponta, nesse sentido, que a maior renovação do livro didático parece ser no campo estético. Ou seja, a renovação das obras ocorre por uma justaposição entre antigas e novas historiografias, às produções positivistas são acrescidas orientações marxistas e da Nova História (CAIMI, 1999).

Parece ser relevante destacar que os autores não parecem seguir, do início ao fim da sua coleção, apenas uma corrente historiográfica. Essa constatação é feita por Gomes (2015), que, quando analisa, em oito coleções para o ensino fundamental, como os autores trabalharam a Idade Média e a Revolução Francesa, percebe que no geral não há uma única linha. Isso também pode acontecer porque nem todos os períodos/temáticas foram contemplados pelas historiografias. Na minha experiência letiva na disciplina de História – cerca de dez anos –, não tenho lembrança de um livro que não trabalhasse conceitos marxistas para a análise da Revolução Industrial. Também pode contribuir para esse aparente mosaico historiográfico o fato de que as fronteiras entre as concepções historiográficas não são totalmente definidas (CERRI, 2009).

Acredito ser consenso que o livro didático não deveria ser confundido com o currículo, mas, por vezes, ele é não só o principal, mas o único material de ensino disponível (ARAÚJO, 2012). Isso não encerra o debate, visto que o professor também possui suas próprias concepções, e estas influenciam tanto como ele apresentará o conteúdo quanto os critérios que ele utilizará para a escolha do livro didático. Obras muito diversas do tipo de história que ele aprendeu na universidade, e mesmo na escola, não serão selecionadas, podendo ocorrer uma certa manutenção do tipo de história ensinada (CAIMI, 1999). Assim, quanto mais seguro e capacitado o professor estiver da sua concepção de história, melhores condições de lidar com o livro didático, “uma vez que, seja nas conduções das aulas pelo professor ou no processo de redação final dos manuais didáticos, sempre há uma linha teórica que conduz às ações” (MORAES, 2006, p. 16).

Considero, como afirma Caimi (2017, p. 72), que

o currículo prescrito é apenas um dos tantos agentes mediadores externos que incidem sobre os processos educativos escolares, como as políticas educacionais públicas, os paradigmas educativos vigentes em cada época, os sistemas de avaliação em larga escala, o próprio mercado editorial (materiais de ensino, livros didáticos e sistemas apostilados), dentre outros. Concorrendo com esses mediadores externos, há um agente mediador decisivo: o professor.

Logo, parece ser inevitável discutir como o professor se relaciona com as questões historiográficas.

### **2.2.3 Saberes docentes e imbricações com a historiografia**

Tardif (2007) afirma que os saberes docentes são múltiplos e multifacetados. Simplificando esses saberes pelo seu lugar de aquisição e modos de integração com o trabalho docente, categoriza-os em cinco. Seriam eles: os saberes pessoais; os saberes da formação escolar básica; os saberes da formação para o magistério, que passaria pela graduação, mas também estágios e formação continuada; os saberes provenientes dos programas desenvolvidos e dos livros didáticos utilizados na sala de aula; e os saberes da sua própria experiência na profissão. Esses saberes, constituídos de forma heterogênea, intencional ou não, formam a subjetividade do professor.

Dos saberes acima mencionados, três deles parecem ser mais potentes na sua relação com a historiografia. Seriam eles os saberes da formação escolar básica, o da formação para a docência e o dos programas desenvolvidos e dos livros didáticos.

O professor de História, na sua trajetória escolar, teve aulas da disciplina de História, e já nesse momento se deparou com alguma forma da produção daquele conhecimento trabalhado nas aulas. Se considerarmos primeiramente o material didático utilizado, este foi escolhido ou fornecido pelo sistema de educação. Então, desde a opção, consciente ou não do professor, passando pela produção do material didático e, logo, pelas escolhas do autor; chegando à ação governamental, de seleção e censura, opções foram feitas. Esse docente de agora, a título de exemplificação, no seu passado poderia ter sido aluno de um professor que se identificava com o materialismo histórico, mas vivendo no período do auge da ditadura militar, em que os materiais eram censurados e selecionados. Assim, muito provavelmente os textos trabalhados seriam apenas aqueles com orientações positivistas. No entanto, o autor do livro poderia ter mantido alguma influência dos *Annales* (só a título de exemplo hiperbólico, obviamente). Só aí, algumas possíveis influências historiográficas decorrentes da sua experiência escolar poderiam incorporar os seus saberes pessoais.

O mesmo poderia ocorrer com os saberes adquiridos na sua formação profissional docente. Os textos trabalhados na graduação, as opções dos seus professores, as suas leituras após a graduação, a sua formação continuada. Em cada momento que esse professor teve contato com a produção científica do seu conteúdo, também teve com alguma corrente

historiográfica. Na graduação, até mesmo pela estrutura curricular do curso, encontra aí uma forma de periodização que terá grandes chances de ser incorporada na sua prática.

Como já salientado, a forma de escrita da história está presente nos programas desenvolvidos pelas políticas públicas e pelos sistemas de ensino e nos livros didáticos utilizados na sala de aula. Além disso, pela experiência que o professor vai adquirindo, terá predileção por algumas formas de narrar certos acontecimentos, de optar por certas periodizações.

Tudo isso torna evidente que há uma diversidade de contatos com as diferentes correntes historiográficas, e pode tornar mais difícil de categorizar um mesmo professor em uma única corrente. Como aponta em sua pesquisa, Araújo (2012, p. 10) faz um

reconhecimento de que os professores possuem diversos referenciais para seu fazer metodológico em sala de aula. Isto cria obstáculos para caracterizar as concepções teórico-metodológicas que prevalecem nas práticas dos professores. Das falas desses professores, foi possível perceber que diferentes juízos de valor evidenciam opções teóricas, imbricadas em diversas tendências [...].

Todos esses saberes e essas opções teóricas comporão as concepções de mundo do professor, e estas por sua vez construirão a sua práxis pedagógica, como ressalta Nunes (1996, p. 109):

As concepções de mundo transmitidas pelo professor de História do ensino fundamental envolvem teorias educacionais e de História. Com base no referencial epistemológico que fundamenta sua formação profissional, o professor estabelece suas crenças e seus valores. Crenças, modos de viver, pensar e de se relacionar com a sociedade configuram as concepções de mundo desse profissional. Além disso, como professor, ele assume uma postura ideológica. Essa ideologia o conduz à defesa de concepções políticas, econômicas, culturais e socioeducacionais. Assim, ele construirá uma práxis pedagógica que, no ensino da História para o nível fundamental, sustenta certas concepções de mundo, tendo como ponto de partida conceitos epistemológicos de História e de produção de conhecimento.

O professor lida com essa diversidade de concepções historiográficas e outras que formam seus saberes docentes e as articula em sala de aula com os saberes discentes. Entendo que é nessa relação que se encontra a mediação e nova produção de saberes, e por isso explanarei brevemente sobre os discentes.

#### **2.2.4 Discentes e historiografia**

Com a pretensão de compreender a identidade da disciplina História por meio da sua historicidade, é perceptível que nesse processo ela assume diferentes identidades por diversas forças políticas, editoriais e pelos agentes que nela atuam, com variações no seu perfil programático. Um importante ator desse processo é o aluno, no próprio momento de ensino-aprendizagem. Ressalto essa questão aqui pois não considero que o ensino seja algo que se pode fazer com o conhecimento produzido pela História, mas que é resultado de uma reflexão didática, que produzir conhecimento já é um ato de ensino e aprendizagem e que desse movimento participa a historiografia, como aponta Cerri (2009, p. 154):

O ensino escolar de História, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados. Nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa.

Ora, o conhecimento histórico acadêmico é um dos principais referenciais do saber escolar. No entanto, este último não se configura como o saber científico simplificado. O saber escolar se constitui tendo como base o conhecimento histórico, mas em relação com outros conhecimentos e, principalmente, nas relações com os saberes dos alunos. Dessa forma, a história ensinada configura-se em uma intersecção entre as dimensões epistemológicas da História e as finalidades educativas de seu ensino (ABUD, 2017).

Assim, de várias maneiras a historiografia parece estar presente na constituição da disciplina História e, por extensão, no ensino de História e na construção da própria ideia de disciplina, influenciando as políticas públicas, seja pelo interesse do Estado, seja por movimento dos professores e da sociedade civil. As políticas públicas, por sua vez, levam a novas finalidades de ensino, a novos livros didáticos, a novas contingências aos professores. Na produção de novos conhecimentos, inspirando novos livros didáticos e interferindo nas universidades e na formação de novos professores. Esses professores, inspirados nas novas correntes historiográficas, por sua vez, gerarão novas demandas e novas ações didáticas.

Assim, concluímos brevemente que as relações entre a historiografia e o ensino de história se mostram muito imbricadas. E, na própria historicidade da disciplina, é possível perceber essas imbricações, mas mais ainda quando observamos os saberes docentes e o professor como um mediador cultural.

### 2.3 CASTING: ELECANDO OS PROFESSORES

Antes de partir para as análises propriamente ditas, apresento como foi construído o *corpus* da pesquisa, composto pelas respostas ao questionário on-line e pelas entrevistas em profundidade.

### 2.3.1 Construção e procedimentos de análise do questionário

O questionário (APÊNDICE B), construído na plataforma *Google Forms*, foi formulado a partir de rodadas de discussões com a orientadora, outros professores de História e consulta a uma pesquisadora renomada na área. Estabeleci, nessa criação do questionário, categorias *a priori* para facilitar as respostas dos participantes e também a posterior análise. Essas categorias, explicitadas abaixo, foram baseadas em duas autoras: Fonseca (2003) e Fonseca (2006), ou seja, à luz da literatura especializada. Algumas perguntas abertas tiveram as categorias definidas *a posteriori*. Toda a análise seguiu conforme Moraes (1999, 2003).

Antes de iniciar a pesquisa de campo, o projeto foi encaminhado, pela Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, conforme as orientações do Programa de Pós-Graduação em Educação exigem. O mesmo foi aprovado conforme apêndice A.

O questionário foi encaminhado inicialmente via *WhatsApp* para alguns professores da RME com os quais eu tinha contato, fossem de História ou não, para que nesse caso encaminhassem a seus colegas professores de História. Como obtive poucas respostas, encaminhei via grupos do Facebook do curso de História da UCS. Por fim, entrei em contato com professores de História com quem não tinha contato direto, ou professores indicados por outros, via Facebook, pelo seu aplicativo de mensagens, o Messenger.

O questionário iniciava após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) e o aceite por parte do informante/professor. Depois de aceite, o questionário se dirigia para a segunda seção, que tinha um caráter de exclusão: se o informante respondesse “não”, o questionário encerraria ali, se respondesse “sim”, continuaria o questionário. Trata-se da declaração de “ser formado em História e ser, ou ter sido, entre 1998-2019, professor de História na Rede Municipal de Educação em Caxias do Sul”. Assim, assegurava-me de que o professor/informante seria da mantenedora, de forma a garantir a delimitação do campo de pesquisa, e que ele fosse professor licenciado em História, visto que, na RME, os professores são de Estudos Sociais, ou seja, podem ser licenciados em História

e/ou Geografia. Dois informantes, de um total de 26, responderam que não, encerrando ali sua participação.

A próxima seção estava destinada aos dados de identificação, como nome, ano de nascimento e gênero. Quanto ao nome, foi a eles avisado e reiterado que não seria divulgado por questões éticas, para que eu pudesse entrar em contato caso esse informante se prontificasse a participar da entrevista – como pedido ao final do questionário. Acabou também sendo importante para que eu soubesse se um professor já teria respondido – o que se mostrou muito útil como, explicitarei adiante; além de tornar possível que eu pudesse entrar em contato com o professor diante de alguma dúvida, se assim fosse necessário. O ano de nascimento serviu para saber a idade do professor e ter uma ideia sobre o período que passou pela sua escolarização, podendo inferir – de forma abrangente – sobre as concepções historiográficas presentes naquele momento de escolarização, visto que muitos de seus saberes são daí decorrentes, como aponta Tardif (2007). Já quanto ao gênero, foi utilizado apenas como evidência da amostra de professores participantes mas, atenta às questões atuais sobre essa forma de identificação, deixei uma opção “outro” em aberto, buscando não ferir o direito de autoexpressão do informante.

A próxima seção do questionário versou sobre a formação acadêmica, organizada em graduação, especialização, mestrado e doutorado. A graduação apresentava uma lista de possibilidades, entre elas as Licenciatura Plena em História na UCS (Universidade de Caxias do Sul), na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), na UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), na FEEVALE (Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo) e na UPF (Universidade de Passo Fundo), por serem as mais próximas da região, além de deixar uma opção de Licenciatura em Estudos Sociais com complementação com a Plena, e ainda uma opção em aberto com “outro”. Organizei dessa forma para facilitar a tabulação dos dados. Após, solicitei o ano de conclusão da graduação, com opções quinquenais, entre 1980-1984 até 2014-2019, deixando, no entanto, um espaço “outro” em aberto. Também organizei dessa forma para facilitar a tabulação dos dados. Nos demais itens da formação acadêmica, organizei pelo título, com opção sim e não e, se sim, qual a área daquela formação e em qual instituição de ensino.

A seguinte seção referia-se à experiência docente. Primeiro, sobre quantos anos atua como professor de História na RME de Caxias do Sul, também com opções quinquenais, entre 1-5 até 26-30. Não deixei opção em aberto imaginando que os professores com mais anos estariam aposentados. Poderia haver aqueles que permanecem atuando, já que a aposentadoria

só é compulsória aos 70/75 anos<sup>8</sup>, mas tomei a decisão de não deixar em aberto por acreditar que o público que responderia seria mais jovem, além de não saber se há na rede professores de História nessa situação, o que foi respondido por meio de requerimento (2020/18180) junto à SMED, que informou que há professores de História que têm idade para se aposentar. Como o professor pode ter iniciado sua vida docente na rede ou não, a próxima pergunta pedia há quantos anos atuava como professor contando com esse tempo, se houvesse, também com opções de cinco em cinco anos, e uma opção “comecei a atuar como professor(a) na rede municipal de educação”.

As seções seguintes foram nomeadas “Práticas Pedagógicas” e “Práticas Pedagógicas – parte 2”. Decidi pela divisão apenas para que não abrisse todas as perguntas e isso tivesse um impacto negativo ao informante, evitando que, ao ver muitas perguntas ao mesmo tempo, passasse a responder de forma apressada ou mesmo desistisse de continuar respondendo. Assim, a primeira parte, com seis questões, iniciava com uma pergunta em aberto, três no estilo grade de múltipla escolha, uma no estilo lista de múltipla escolha e uma última também com resposta aberta. A primeira questionava: “Para você, quais os objetivos da disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental?”. Iniciei dessa forma para que a reflexão do professor partisse dos seus objetivos enquanto professor de História. Nas três questões em grade de múltipla escolha, eram sugeridas três afirmações e o professor-informante deveria dizer se concordava, concordava em partes, não concordava nem discordava, discordava em partes ou discordava totalmente. As afirmações versaram sobre: A) O trabalho do professor de História; B) A noção de cidadania a ser trabalhada em sala de aula; e C) Sobre as diferentes visões historiográficas acerca da figura histórica de Tiradentes. Essas afirmações tinham o objetivo de começar a delimitar as aproximações teórico-historiográficas dos professores, ou seja, cada uma delas tinha características que se aproximam das Concepções Positivistas, Materialistas ou da Nova História Cultural.

É importante ressaltar duas questões. Primeiro, sobre os critérios para a formulação das afirmações, que serão explicitados a seguir; e sobre os critérios para as nomenclaturas dadas às concepções, que serão esmiuçadas no início do próximo capítulo. Também entendo que as proposições criadas se aproximam das concepções historiográficas, conforme o Quadro 1, mas são apenas aproximações conceituais que tornam possível a análise. Há intersecções possíveis

---

<sup>8</sup> LEI COMPLEMENTAR Nº 146, DE 12 DE JULHO DE 2001, art 24, <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/lei-complementar/2001/14/146/lei-complementar-n-146-2001-dispoe-sobre-a-organizacao-da-previdencia-social-dos-servidores-publicos-do-municipio-de-caxias-do-sul-e-da-outras-providencias> acesso em 11-06-2020. No entanto, em uma das respostas da SMED a perguntas feitas no requerimento nº 2020/18180, obtive a resposta de que essa aposentadoria compulsória seria aos 75 anos.

entre essas concepções e mais, que um professor provavelmente não terá apenas um alinhamento historiográfico teórico na sua atuação docente. Tendo em vista isso, optou-se pelas respostas em escalas, de “concordo” a “discordo totalmente”, possibilitando abarcar as múltiplas concepções que o professor/informante poderia externar.

Sobre o trabalho do professor e sobre as noções de cidadania, baseei-me em Fonseca (2003). Sobre o papel do professor no ensino de História, a afirmação A1 (Tabela 1, abaixo) aproxima-se das concepções Tradicionais Positivistas (chamada, a partir de agora apenas de Positivista) já que essa “privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência linear e progressiva” (FONSECA, 2003, p. 41). A afirmação A2, ao tratar da ideia de sujeitos que agem para a transformação, aproxima-se das concepções Materialistas, enquanto a afirmação A3 estaria alinhada às concepções da Nova História Cultural (NHC), pois essa se preocupa com “os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligado à vida das famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender” (FONSECA, 2003, p. 42). Sobre a ideia de cidadania, a autora discute, a respeito do ensino de História e a construção da cidadania, que a História ensinada com fundamentação teórica Positivista tinha como característica a exclusão dos sujeitos, das ações e das lutas sociais, legitimando uma concepção liberal de cidadania abstrata, na qual o cidadão herda uma nacionalidade ao nascer que lhe confere direitos e deveres, como o direito de voto e o de defesa nacional, justificando assim a proposição B1, mais ligada à concepção positivista. Segundo Fonseca (2003, p. 93), na concepção marxista, o *status* de um indivíduo é o de trabalhador, “que tem a tarefa de realizar as transformações sociais e políticas na sociedade capitalista”, assim, a defesa de formar politicamente o jovem, conscientizando-o para exercer a cidadania de forma global, justificando a afirmação B2 como mais alinhada às concepções Materialistas. A autora escreve sobre o movimento historiográfico contemporâneo, rompendo com a linearidade, determinismos e caráter teleológico das outras propostas, uma concepção que “valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe os alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula” (FONSECA, 2003, p. 94). A autora prossegue afirmando que a cidadania não seria algo herdado nem ligado a um único caminho de transformação política, assim a cidadania, na concepção da NHC, “possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência” (FONSECA, 2003, p. 94), justificando assim a proposição B3 como mais alinhada a essa concepção. Sobre as diferentes visões historiográficas acerca de Tiradentes, Fonseca (2006) descreve as formas que a historiografia tratou a imagem de Tiradentes, justificando, assim, as proposições C1, C2 e C3.

A penúltima pergunta desta seção, em forma de múltipla escolha, refere-se às formas de trabalhar com o conteúdo histórico, em que o professor teria as seguintes possibilidades: D1 - História cronológica linear, intercalando História do Brasil e História Geral (do mundo); D2 - História integrada, começando com a pré-história,<sup>9</sup> e a História do Brasil é apresentada dentro da História Geral; D3 - História temática, opto por trabalhar a partir de temas geradores, com a ideia de simultaneidade, ou ainda D4 – Outro (deixando em aberto). Baseada em Caimi (1999, 2009), usei as categorias acima, em que D1 aproxima-se das concepções positivistas; D2 das concepções materialistas; D3 das concepções da nova história cultural. E, por entender que, novamente, o professor não pode ser “encaixado” nessas concepções, e que outros condicionantes agem sobre essa escolha, como as prescrições da mantenedora, o contingenciamento de escolha e uso do livro didático e as concessões necessárias em caso de mais de um professor atuar na mesma escola, optei por deixar em aberto uma opção. Para não ficar repetindo as proposições e suas concepções nas análises, organizei-as no quadro abaixo.

Analise as frases abaixo e indique o quanto você concorda com elas	A1	O professor deve estabelecer a sequência fato-causa-consequência em um processo de evolução contínuo	Concepções Positivistas
	A2	O professor deve buscar mostrar que os homens interagem nas condições a que estão submetidos e agem como sujeitos ao buscarem a transformação dessas condições.	Concepções Materialistas
	A3	o professor deve mostrar que os sujeitos históricos atuam no cotidiano, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência, valorizando essa diversidade.	Concepções da Nova História Cultural
Sobre a noção de cidadania, indique quanto você concorda com as frases abaixo	B2	Formar um cidadão é formar politicamente o jovem, conscientizando-o, dando a ele condições de no futuro exercer a cidadania	Concepções Materialistas
	B1	Formar um cidadão está ligado à valorização da nação, à direitos e deveres como o de voto.	Concepções Positivistas
	B3	A cidadania não é algo ligado somente à nacionalidade ou à transformação política, possui um caráter humano e construtivo.	Concepções da Nova História Cultural
Sobre as diferentes visões sobre Tiradentes, indique quanto você concorda com as frases abaixo	C2	Tiradentes lutou pelo que considerava justo, queria uma mudança na sociedade e foi o único punido devido a sua condição social mais pobre	Concepções Materialistas
	C3	Tiradentes foi um homem mais complexo do que herói ou vítima, homem do seu tempo, teve sua imagem associada à construção da nação.	Concepções da Nova História Cultural
	C1	Tiradentes foi um herói nacional da república, a monarquia tentou apagar sua história, mas sua imagem foi resgatada e deve ser lembrada nas escolas	Concepções Positivistas
Quais formas você costuma trabalhar com história?	D1	História cronológica linear, intercalando História do Brasil e História Geral (do mundo)	Concepções Positivistas
	D2	História integrada, começando com a pré-história e a História do Brasil é apresentada dentro da História Geral	Concepções Materialistas

<sup>9</sup> Utilizo esse termo por ser o mais usual nos livros didáticos e nos planos de trabalho sugeridos pela SMED.

	D3	História temática, opto por trabalhar a partir de temas geradores, com a ideia de simultaneidade	Concepções da Nova História Cultural
	D4	Outro	Maior possibilidade de ação do professor

*Quadro 1: Aproximações das proposições feitas aos professores-informantes no questionário às concepções historiográficas. Autor: elaborado pela pesquisadora.*

A última pergunta dessa primeira parte, da seção “Práticas Pedagógicas”, solicitava que o professor escrevesse quais os conteúdos ou conceitos que considera mais importantes serem trabalhados com os alunos. Essa pergunta, mais ligada à ação, permitia ao professor se expressar de forma livre, complementando a análise sobre as suas concepções.

A última seção era composta por treze perguntas mais o convite para participar da entrevista em profundidade. Oito perguntas abertas, uma em escala, três em grade e uma de múltipla escolha. Decidi que não esconderia de todo o objetivo da pesquisa. Inicialmente, havia levantado a possibilidade de não deixar explícito que estava investigando sobre as concepções historiográficas, mas no decorrer do primeiro ano do mestrado optei por não esconder esse objetivo, ainda que não o deixasse exposto a ponto de inibir o professor de expor suas concepções. Receava que eles se negassem a responder o questionário ou a entrevista por temerem serem julgados, seja por não ter segurança sobre suas concepções, seja por defender um posicionamento e temer ser julgado se sua prática estaria “coerente” com a posição defendida. Assim, buscando uma transparência possível, sem intimidá-lo, nomeei o questionário de “Práticas Pedagógicas Professores de História”, e minha pesquisa, exposta no TCLE, de “Práticas Pedagógicas na disciplina de História no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Caxias do Sul 1997-2019”. Expostas essas elucubrações, a primeira pergunta que abre essa seção pedia “Quais as concepções historiográficas que guiam a sua prática em sala de aula?”. A seguir, vinha a pergunta “Você acredita que essas concepções afetam a forma de dar aula? De que forma?”. Esta última indagação daria a oportunidade ao professor de falar de si, de forma abrangente e consciente. Reforço que o objetivo não é comparar com as respostas anteriores para perceber se o professor é coerente, e sim perceber como as concepções podem ser expressas pelos professores, entre suas intersecções.

Depois, perguntei sobre a opinião que ele tem do currículo de História sugerido pela SMED, visto que a mesma envia aos professores sugestões de planos de trabalho e de ensino, imaginando como o professor se relaciona com essa indicação e as possibilidades de organização do conteúdo curricular. Ainda pensando no campo de atuação desse professor,

segui perguntando como seleciona o livro didático. Por saber que, em muitos casos, o professor seleciona em grupo, destaco que não ignoro essa possibilidade.

A partir daí, o questionário transcorre com questões mais práticas da ação docente. Primeiro, sobre os usos que faz do livro didático, em uma grade de múltipla escolha, com cinco escalas que vão de “sempre” para “nunca”: leitura com os alunos, leitura silenciosa com os alunos, pesquisas, destaques das ideias principais, exercícios, uso de imagens e seleção de textos e trechos para trabalhar. Na questão seguinte, também em grade e com a mesma escala anterior, pergunto sobre os recursos que utiliza em sala, como: mapas, pinturas, fotografias, gráficos, vídeos da internet, filmes ou trechos de filmes e apresentação de slides. Como as formas de uso das imagens é algo recorrente nos debates sobre o ensino de História, a pergunta seguinte versou sobre o tipo de tratamento que o professor dá, em grade, com a mesma escala das anteriores, com a opção de tratamento como texto e tratamento como ilustração.

Sobre o campo de atuação, perguntei se o professor participa de projetos na sua escola e como participa. A antepenúltima pergunta referia-se a quais dificuldades o professor encontra ao realizar as suas práticas em sala de aula, justamente para, nas análises, levar em consideração as contingências reais do seu “palco” de atuação. A penúltima pergunta abordava as mudanças das políticas educacionais durante a sua experiência letiva e como essas mudanças, se de fato foram percebidas pelo professor/informante, afetaram a sua prática docente. Essa pergunta tinha em vista as possibilidades de mudanças políticas a nível estadual e municipal. Por fim, terminei perguntando se, no decorrer do tempo de docência, houve mudança nas suas práticas, pois a carreira docente e os saberes dos professores possuem forte dimensão temporal (TARDIF, 2007), sendo uma questão que possibilita um processo reflexivo do professor diante da sua experiência de sala de aula.

Ao final dessas perguntas, agradei a participação e convidei para uma entrevista em profundidade. Caso o professor aceitasse, poderia deixar um e-mail para que eu pudesse entrar em contato.

### **2.3.2 Elenco A – respondentes do questionário**

O questionário foi respondido por 26 informantes, dos quais dois não deram continuidade já na primeira questão, que excluía professores que não fossem da Rede Municipal, bem como professores licenciados em Geografia (ou mesmo outras áreas que não História). O primeiro critério de exclusão se justifica pois decidi, apoiada em Tardif (2007),

que, apesar de não aprofundar muito sobre a mantenedora, seria mais prudente falar sobre o trabalho do professor considerando o seu contexto de atuação. O segundo critério é também excludente, visto que, na rede municipal de Caxias do Sul, os professores da disciplina de História são, até o presente momento<sup>10</sup>, de Estudos Sociais, logo, tanto professores licenciados em História como em Geografia podem lecionar nas duas disciplinas. Como estou interessada nos aspectos mais teóricos sobre a disciplina de História, entendo que o professor formado em Geografia não teria os saberes de formação que sustentassem sua argumentação. Isso corroboraria a defesa de que essas disciplinas devem ter professores formados nas suas respectivas áreas, pois teriam as competências específicas necessárias para sua atuação. Outrossim, a maioria dos professores de Estudos Sociais da RME de Caxias do Sul, que são um total de 187 professores da grande área, é formada em História<sup>11</sup>, e portanto esses professores representam uma amostra significativa.

Assim, tive, de forma efetiva, 24 respostas de professores conforme os critérios de exclusão e inclusão. No entanto, um professor (chamado agora pela sua ordem de resposta, 3/19) respondeu de forma duplicada, ou seja, em dois momentos distintos (mais de sete meses entre uma resposta e outra). Não havia previsto essa possibilidade e por isso não criei no questionário uma forma de evitar que isso ocorresse, seja pedindo e-mail e não permitindo que dois e-mails iguais fossem aceitos, seja pelo nome (ainda assim, isso poderia ocorrer se o professor colocasse um e-mail diferente ou seu nome de forma incompleta). Nesse caso, o professor não agiu de má-fé, visto que provavelmente a primeira resposta atendia ao pedido de algum colega, pois foi minha primeira forma de contato, e a segunda foi quando enviei pessoalmente aos professores via rede social, conforme explicitado na metodologia. Ocorre que enviei a muitos professores e, mesmo cuidando para que não fosse enviado àqueles que já haviam respondido, percebi, quando fui procurar o motivo do erro, que eu havia de fato enviado a esse professor de forma individual via rede social. Quando vi sua resposta, pelo mesmo serviço de mensagens dessa rede social, avisando que tinha “respondido. Adorei. Tá muito bom[sic]” (informante 3/19), entendi que ele também não percebeu que já havia respondido o mesmo questionário. Quando me deparei com essa situação, decidi que não iria descartar

---

<sup>10</sup> Há rumores de que o próximo concurso separará as duas áreas, mas, apesar de o mesmo ser confirmado pelos informantes das entrevistas em profundidade, não houve ainda esse posicionamento oficial por meio da mantenedora.

<sup>11</sup> Novamente essa informação foi confirmada pelos professores informantes das entrevistas, e mesmo um funcionário da SMED em contato telefônico chegou a considerar que, do total de 187, cerca de 20 seriam formados em Licenciatura em Geografia. A SMED não soube informar com precisão pois esses dados estão em fichas físicas, onde seria necessário passar uma por uma e não me foi dada a oportunidade de trabalhar com esse arquivo pessoalmente quando pedido.

nenhuma das respostas. Assim, trabalhei com elas nos seus pontos de convergência quando analiso em um quadro geral e, quando analiso de forma mais específica, fiz as devidas comparações de suas respostas no segundo capítulo.

### **2.3.3 Construção do roteiro de entrevista**

Os professores entrevistados foram os que se disponibilizaram a partir do questionário, exceto em um caso, explicitado mais adiante. As entrevistas foram gravadas em áudio digital, utilizando um smartphone e, em dois casos, também foram gravadas pelo computador. Para o dia da entrevista, tinha em mãos o roteiro semiestruturado (APÊNDICE C) da entrevista e um caderno para o registro de observações que podiam auxiliar nas posteriores reflexões, como alguma expressão facial que indicasse o teor do discurso, interrupções, pensamentos que me ocorriam, entre outras, em forma de lista. Ao final da entrevista, tirei dúvidas sobre grafias de nomes citados, seguindo as recomendações de Alberti (2004). Além disso, tinha em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D).

No primeiro contato, feito por e-mail enviado ao professor que seria entrevistado, expliquei um pouco mais sobre a pesquisa e, depois de marcada a data, reelaborei o roteiro, acrescentando informações, de acordo com as respostas coletadas pelo questionário on-line. Assim, o roteiro geral ficou mais individualizado (ALBERTI, 2004).

Conforme Alberti (2004), busquei uma postura ética, de empatia e de diálogo sincero, para que tanto eu, enquanto pesquisadora, quanto o professor, enquanto informante, estivéssemos engajados na reconstrução, na reflexão e na interpretação dos eventos. Como Alberti (2004, p. 102) recomenda, o entrevistador deve “respeitar o entrevistado enquanto produtor de significados diferentes dos seus, e de forma nenhuma tentar dissuadi-lo de suas convicções e opiniões”. Isso não significa que o entrevistador deve se manter calado, pois participa de forma ativa, formulando as perguntas e reformulando suas ideias a partir do que lhe é relatado. Assim, fui ajustando o diálogo com base nos dados que o entrevistado trazia a respeito de si mesmo. Busquei que o entrevistado desse o tom à entrevista, adequando meu desempenho àquela relação específica, de forma a estar sensível às condições do andamento da entrevista, entendendo que a percepção que o entrevistado tem do seu interlocutor pode interferir no discurso, já que o que se diz depende sempre de a quem se diz (ALBERTI, 2004, MORAES, 1999). Ainda assim, tentei ser a mais verdadeira possível, pois qualquer simulação pode incidir de forma negativa (ALBERTI, 2004).

O local da gravação da entrevista foi sempre decidido pelos entrevistados, sendo a primeira entrevista em um café escolhido pela informante e a segunda entrevista na sua casa. As três últimas entrevistas, devido às contingências do isolamento em função da Pandemia do Covid-19, foram on-line, cada um na sua própria casa, em horário sugerido por eles. A duração das entrevistas estava prevista para uma hora, mas três delas extrapolaram esse limite de tempo, pois a conversa estava interessante e os entrevistados expressaram sua vontade de continuar.

Depois das entrevistas, fiz o tratamento do acervo com a duplicação da gravação e armazenamento do original e da duplicata em drive on-line e drive físico. Em seguida passei para a transcrição, seguindo a ordem do cabeçalho (data, nome do entrevistado, nome do entrevistador, local, indicação da mídia, tempo e iniciais dos falantes). Os entrevistados não foram identificados, e escolhi como seriam identificados, pois todos manifestaram sua vontade de não se autodenominarem. A transcrição foi adaptada à norma ortográfica: vícios de linguagem foram excluídos, mantendo o tom coloquial e marcações que informassem elementos como o tom de voz, ritmo, ênfases na pronúncia de palavras e outros indícios que complementam a leitura. Por último, a transcrição foi devolvida ao entrevistado para dar seu aval e a oportunidade caso quisesse corrigir alguma informação conveniente ou omitir algo da versão final (ALBERTI, 2004). Todos responderam dando seu aval final.

Baseada em Errante (2000), compreendo que o entrevistador participa da construção da narrativa, pois as histórias emergem na interação entre o entrevistador e o narrador, e assim ressalto que a história pode ser distorcida quando não levamos em consideração a participação do historiador/entrevistador na entrevista. Ainda sobre essa interação, Errante (2000) reitera que não é possível escapar do tempo vivido. Assim, se hoje existe uma percepção de perseguição à classe docente e de ataque à escola, isso podia interferir na minha pesquisa e essa presença não podia ser ignorada. Outrossim, a própria questão da Pandemia do Covid-19 afetou a produção da entrevista e sua análise, afinal, foi algo que modificou drasticamente a vida dos professores. Após março de 2020, os professores da RME de Caxias do Sul estavam em casa devido ao fechamento das escolas e, no momento da entrevista, alguns estavam de férias antecipadas e outros começando a preparar seus planejamentos para as aulas no ensino remoto. Outras situações apontadas por Errante (2000) foram consideradas, como a construção da autoimagem, de como os narradores desejam ser vistos pelos entrevistadores, por isso, enfatiza a importância da elaboração de perguntas que deem a oportunidade do narrador abrir suas crenças; bem como a levar o informante a um fluxo de memória, e, para isso, falar o menos possível, permitindo que falem quanto quiserem (ERRANTE, 2000). Além disso, afirma ser

importante construir uma ponte interpessoal, ou seja, um vínculo emocional, por meio do estabelecimento de um senso de confiança, de respeito, o que busquei demonstrar desde o primeiro contato, explicando sobre a pesquisa e sobre mim e esclarecendo todas as dúvidas dos entrevistados antes, durante e depois da entrevista. Também busquei ouvir as falas que não estavam diretamente relacionadas ao meu objeto de pesquisa. Principalmente nos tempos de isolamento, as conversas com os professores ficaram mais emotivas e busquei um olhar empático e de irmandade, o que também senti por parte dos meus informantes.

Fiquei atenta quanto a silenciamentos, esquecimentos e outros artifícios da memória, “por que a questão x evocou y ao entrevistado; por que, ao falar de z recuou para a; por que não desenvolveu a questão c assim como fez em b e assim por diante” (ALBERTI, 2004, p. 24). Por fim, Alberti (2004) assevera que o pesquisador deve ter respeito pelo outro que é o seu informante, pelas suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo. Não só porque suas opiniões são individuais, particulares àquele depoente, mas porque constituem elemento indispensável para a compreensão da história de seu grupo social, de sua geração e da humanidade como um todo, se considerarmos que há questões universais nas diferenças (ALBERTI, 2004). Esse respeito não só se justifica na defesa de uma postura ética, mas também na defesa de uma postura epistemológica. Afinal,

[...] admitir e considerar a pluralidade e a diversidade de versões e experiências no decorrer na análise científica resulta em um conhecimento acurado – porque cuidadoso – a respeito do objeto de reflexão, base para a formação de abstrações e generalizações (ALBERTI, 2004, p. 25).

Como já explicitado, as primeiras duas entrevistas foram feitas de forma presencial, e as três últimas foram realizadas via *Google Meet*. A primeira professora entrevistada, chamaremos de Camila, foi a que não respondeu o questionário. Havia enviado o link para alguns grupos de *WhatsApp* dos quais participo com outros professores e pedi para que respondessem o questionário, já avisando que pretendia fazer entrevistas em profundidade com quem se disponibilizasse. A Camila foi a primeira a se disponibilizar. Quando marcamos a data, percebi que ela não tinha respondido o questionário e ela avisou que responderia na noite anterior à entrevista. Ela não respondeu e disse que responderia depois. Pedi mais algumas vezes, mas entendi que poderia estar ocupada ou talvez insegura, assim não insisti. A segunda informante, chamarei de Marcela, também a partir do mesmo grupo de *WhatsApp*, prontificou-se logo e começamos a conversar para marcar a entrevista, e como vi que ela não havia respondido o questionário, pedi que respondesse, o que ela fez uma semana antes do dia

combinado para a entrevista. Acabou precisando adiar a entrevista e nos encontramos em sua casa três semanas depois. Os demais professores informantes responderam o questionário e entrei em contato via e-mail. Mas nesse momento já iniciava a pandemia.

Todas as entrevistas iniciaram com a explicação e assinatura do TCLE, e algumas dúvidas que os professores tinham foram previamente esclarecidas ao mesmo tempo que apresentava a minha pesquisa, explicando alguns pontos brevemente, como os objetivos, o porquê do meu recorte temporal, o porquê do meu interesse específico nas concepções historiográficas e apresentando um pouco sobre mim. Depois, mostrava o roteiro, afirmando que não seguiríamos ele de forma literal e que nem todas as perguntas seriam feitas, pois pretendia uma conversa, e na conversa poderiam ser respondidas de forma indireta algumas das perguntas. Avisava que começaria a gravar e dávamos início.

Todas as entrevistas tiveram um caráter de conversa, sendo, em geral, descontraídas. Credito essa situação ao fato de ser professora de História como eles. Assim, havia uma intimidade acerca dos acontecimentos narrados, sobre a escola, sobre as práticas, sobre os conteúdos e sobre teoria. Se essa “intimidade” pode ser desafiadora quanto à menor necessidade de explicitações de alguma situação rememorada pelo professor-informante, ela permitiu uma análise mais aprofundada posteriormente. Ainda assim, os “não ditos” na fala do professor por mim inferidos não foram “preenchidos” com certezas, deixei de forma expressa nessa análise que estava fazendo esse movimento junto à teoria. E, quando necessário, retomei contato com o professor entrevistado.

Cinco professores foram entrevistados, sendo quatro mulheres e um homem. Conforme o TCLE, os seus nomes verdadeiros não serão citados, e como todos autorizaram que eu escolhesse seus nomes “fictícios”, decidi que os identificaria como Camila, Marcela, Fernanda, Fabiano e Bruna, dispostos aqui na ordem em que as entrevistas foram realizadas. De forma geral, eles nasceram na década de 1970, com exceção da Bruna, nascida em 1985. Todos cursaram e se formaram em Licenciatura Plena em História na Universidade de Caxias do Sul, entre os anos de 1993 a 2014, e compartilharam muitos professores. Os quatro primeiros informantes se identificaram com as concepções Materialistas. A Camila, na entrevista, declarou-se como “marxista”, e os outros três já no questionário assim se expressaram. A última informante, Bruna, a mais nova do grupo, nascida em 1985 e formada mais recentemente, em 2014, única do grupo de entrevistados a ter mestrado (profissional em História, também cursado na UCS) não se identificou com as concepções historiográficas no questionário e sim com concepções pedagógicas como o construtivismo, ainda que afirmasse que, na prática, suas aulas

têm uma tendência ao que ela chamou de tradicional. Pelos conceitos abordados no questionário e por sua fala, veremos uma tendência declarada ao Materialismo, tanto pela sua trajetória de vida quanto pela sua formação profissional, mas também uma tendência conceitual latente à Nova História Cultural que se justifica pela sua formação profissional e continuada e pelos documentos prescritivos do seu trabalho. Essa identificação inicial expressa por eles será mais profundamente trabalhada a seguir. No total das entrevistas, foram sete horas e cinquenta e quatro minutos gravados, totalizando 117 páginas transcritas, nas regras da ABNT.

O roteiro de entrevista foi pensado para ser o mais abrangente possível e servir como um guia, para que eu pudesse verificar se todos os requisitos foram abordados, pois, como já dito, o intuito era que as entrevistas se parecessem mais com uma conversa. Para a elaboração do roteiro, inspirei-me na literatura especializada, de acordo com os objetivos previstos.

Caimi (2001) levanta algumas questões sobre a historiografia e o ensino de história, afirmando que os professores têm informações

incompletas e, não raras vezes, fragmentadas que o acadêmico recebe no curso sobre as principais correntes historiográficas contemporâneas – positivismo, materialismo histórico, *Annales* e Nova História francesa – não o instrumentalizariam para uma atuação pedagógica teoricamente fundamentada (CAIMI, 2001, p. 108).

Assim, quis saber em que medida a formação acadêmica ajudou/instrumentalizou aquele professor sobre as correntes historiográficas. A autora segue ainda discorrendo sobre um distanciamento entre a escola e a universidade, mas que é diminuído

Se o acadêmico, durante a realização do curso, exercitou a observação, a reflexão, a atitude questionadora, o pensamento crítico, enfim, se vivenciou um processo de aprendizagem criativa, terá melhores condições de realizar essas experiências no momento de sua atuação profissional. Se, durante a formação, não se limitou a ser aluno passivo, receptáculo de informações, provavelmente não conceberá dessa forma seus alunos; antes, oportunizar-lhes-á momentos de diálogo, reflexão, de construção e reconstrução do conhecimento, pois vivenciou essa experiência e está capacitado para efetivá-la em outros contextos (CAIMI, 2001, p. 148).

Por isso, fiquei interessada em saber como foi a formação acadêmica e se, durante a graduação, o professor entrevistado teve alguma experiência de pesquisa. Também me interessei pela formação continuada, não só a formal, mas se o professor lê livros, vê filmes, enfim, como ele se abastece de novas informações, mas atenta ao alerta que Caimi (2001) faz de que a formação não pode ser só vista como a acumulação, mas deve ser entendida pela reflexividade. Foi também a partir dessa autora que formulei a pergunta sobre como o professor trabalha o tempo histórico, se cronologicamente por idades; cronologicamente por idades, mas

colocando em suspeição as divisões tradicionais; por modos de produção; por modos de produção colocando em suspeição essas divisões; pelo presente de forma regressiva; sem divisões, por temáticas. Em alguns casos dava todas as opções, em outros o professor respondia diretamente.

Outro artigo da mesma autora que inspirou a montagem do roteiro de entrevistas foi “O que precisa saber um professor de história?” (CAIMI, 2015), em que lista uma série de questões como

Para que serve ensinar/aprender História hoje na escola básica, considerando-se os contextos de existência dos nossos alunos e as especificidades da cultura escolar? Como torná-la disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens? Que conteúdos e procedimentos são os mais potentes para provocar a mobilização intelectual dos jovens para a aprendizagem histórica? Como conciliar o nível de abstração elevado que o seu estudo requer com as possibilidades cognitivas dos estudantes? Quais conhecimentos e competências devem orientar os processos de formação inicial e continuada de professores de História para dar conta das exigências dessa disciplina escolar? Que critérios de seleção utilizar perante a vastidão de conteúdos e de potencialidades da História escolar? Que modelos curriculares podem ser, potencialmente, mais apropriados para cada um dos segmentos finais da educação básica? A perspectiva cronológica ou a temática se mostra mais adequada para o ensino fundamental? E para o ensino médio? O que se perde e o que se ganha com uma ou outra opção em cada segmento? Em que medida as dificuldades convencionais de operação nas escolas, tais como a heterogeneidade da formação nos níveis/séries precedentes; a precariedade no domínio das ferramentas de leitura e escrita; o contexto de violência, evasão, defasagem série-idade; as relações conflituosas entre professores e alunos, dentre outros, impactam sobre o ensino e a aprendizagem da História? Como fazer frente a tais dificuldades, de modo que elas não inviabilizem a aprendizagem histórica? (CAIMI, 2015, p. 106-107)

Essas inspiraram o roteiro de forma primordial, mas foram adaptadas, primeiro conforme o entrevistado e segundo conforme o andamento da entrevista.

Sobre a análise das entrevistas, levei em consideração o tratamento do *corpus* conforme Moraes (1999, 2003), da forma explicitada na introdução. Além disso, considerei a concepção de saber argumentativo proposta por Tardif (2007). É um saber que se desenvolve na atividade discursiva, validado por meio de argumentos e operações linguísticas, que não se reduz a uma representação subjetiva, pois implica o outro e engloba diferentes tipos de discursos cuja validade o locutor estabelece junto a seu interlocutor, ou seja, passam pela ideia de acordos comunicacionais dentro da comunidade de discussão. Tardif (2007) aponta que é pela argumentação que os professores procuram ultrapassar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, tentando demonstrar a validade de suas palavras ou ações. A partir dessa concepção, um ponto importante precisa ser destacado, devo considerar que, como eu sou parte da comunidade de discussão, pois sou professora de História como os demais professores entrevistados, em muitos aspectos, os saberes são entendidos pelos informantes como

compartilhados. Em alguns casos a exposição de argumentação das ações dos professores fica subentendida, por um entendimento de que eu sei do que ele estaria falando. Em muitos momentos precisei usar formas para que o professor explicitasse mais sua fala sem que fazer com que ele se sentisse encurralado a dar mais explicações sobre sua racionalidade, por não querer dar a entender que eu estaria questionando seus saberes. Ainda assim, é uma exigência de racionalidade a evidência de uma capacidade formal de justificar seus pensamentos.

Dito isso, não fiquei apegada a certas explicações racionais acerca da verificabilidade do bom uso das concepções historiográficas na sua coerência epistemológica, mas sim a como essas concepções são mobilizadas para organizar o discurso sobre suas práticas. O que interessou foi o como, os meios que o professor utiliza para atingir seus objetivos, seus motivos e escolhas, uma estratégia defendida por Tardif (2007), para chegar em quais saberes eles têm como base para seu agir, mantendo a consciência de que o professor entrevistado admitia a existência de saberes comuns e implícitos compartilhados comigo. Ora, o professor entrevistado não precisava explicar o funcionamento de uma escola, o sinal intervalar, o preenchimento de diários, o cronograma de conteúdos previstos para cada ano. Em alguns aspectos porque é um saber socialmente compartilhado, como o funcionamento básico de uma escola, e em outros por ser um saber profissionalmente compartilhado. Logo, concordo com Tardif, que não vê o professor como um ser que, para ter saberes, precisa ser “hiper-racional”, com um discurso que resultaria de um conhecimento consciente e completo da situação. Não é possível importar para o mundo social cotidiano as exigências de racionalidade das ciências ou da pesquisa universitária, pois a racionalidade dos atores sociais pode ser instável, fluida, não obedecendo os cânones do pensamento lógico-científico (TARDIF, 2007). Nem considerarei que eles fazem o que dizem e dizem o que fazem efetivamente, daí a questão da representação, tal como proposta por Chartier (1990, 2011), para compreender tal atitude sem incorrer em juízo de valor diante dessa possibilidade. O trabalho dos professores é marcado por um forte conteúdo racional e eles sabem argumentar sobre o que fazem, pois em geral um professor age em função de objetivos e intenções que ele consegue justificar. Por isso considero, como Tardif (2007), o saber como argumentativo, um saber que se apoia no que os próprios atores compreendem como racional, de forma discursiva e que se dá na comunicação.

Exposto o cenário em que se desenvolvem as práticas, o camarim onde os atores se preparam e as formas de observação para a “escolha” e análise das atuações do elenco, parto para o segundo capítulo, no qual apresento como estou considerando as concepções historiográficas para a análise e inicio a análise das respostas dadas ao questionário.



### 3 ROTEIROS E ATORES

Pelo exposto no capítulo anterior, a disciplina de História teve no Brasil sua própria historicidade, que envolveu muitos outros aspectos, para além das questões da produção do conhecimento histórico, obviamente. Questões governamentais de políticas públicas quanto à finalidade, de expectativas dos governos e mesmo das comunidades atingidas quando do momento de massificação do ensino, relativas aos intelectuais que produziam o conhecimento e que discutiam a educação influenciando as políticas educacionais, relativas ainda à publicização do conhecimento produzido e da produção de materiais didáticos e toda a ordem de fatores que estão aí imbricados, desde sua seleção e edição até interesses econômicos. Enfim, uma série de variantes podem ser elencadas para pensar a história de uma disciplina. Segundo Pereira e Rodrigues (2017, p. 32), “uma aula de História é produto sim da pesquisa científica e de outra série de determinações, mas ela é sempre uma arte, que implica uma relação ética, política e estética com o conhecimento e com os estudantes, que é uma arte do recorte”. Assim, ao final de todo o processo de prescrições, recomendações e mesmo produções científicas e didatizadas, o artista é o professor, que não atua em um palco sozinho, mas sim na interação com os estudantes.

Mesmo sobre recortes já elaborados e pelas definições do prescrito, o praticado se desenvolve na sala de aula, com uma série de outras questões que também poderiam ser estudadas para dar conta das possibilidades de atuação. Assim, mesmo que elas não sejam ignoradas, o meu holofote estará na figura do professor. Por isso, apresento inicialmente como estou considerando as concepções historiográficas para posterior análise, da forma como elas são apreendidas pelos professores e pelos pesquisadores do ensino de História quando tratam desse assunto. Depois, parto para as primeiras análises sobre quem é o professor de História da RME de Caxias do Sul e quais suas concepções e práticas a partir do questionário respondido por eles de forma on-line.

#### 3.1 ARGUMENTO DO ROTEIRO

As concepções historiográficas estão aqui entendidas como um dos alicerces da prática do professor. Elas estarão presentes na sua leitura de mundo e, conseqüentemente, de porvir; na sua leitura dos acontecimentos históricos; na sua leitura de sujeito e conseqüentemente de aluno; de tempo histórico e conseqüentemente de forma de ver as mudanças; e nas suas práticas de sala de aula. Ou seja, essas concepções são lentes pelas quais o professor de História enxerga

a sua realidade, a sua disciplina, seus alunos, seu objeto de trabalho. Imbricada à outras concepções que fazem parte dos seus saberes, são fundamentais para o professor de História não apenas porque podem inspirar suas concepções políticas e de educação, mas porque se referem à construção do conteúdo disciplinar que é o cerne dos saberes a ensinar.

A proposição de concepções historiográficas, aqui, parte da historiografia entendida como “escola” (REIS, 2000) e dividida em três grandes grupos: o que chamaremos de Concepções Positivistas Tradicionais, que englobam a escola metódica, positivista, historicista e tradicional; o Materialismo Histórico de inspiração marxista; e a Nova História, que engloba os *Annales*, considerando suas quatro gerações. Essa proposta é polêmica e por isso explícito os motivos dessa divisão. Um olhar criterioso verificaria certa incoerência teórica em considerar o positivismo, a historiografia rankeana e a história tradicional uma mesma escola historiográfica; bem como há divergências sobre as fases e “heranças” dos *Annales*. No entanto, ela é normalmente assim entendida pelo corpo docente da escola básica, e por isso é que é apresentada nessas três classificações por vários autores que trabalham sobre concepções historiográficas e ensino de História. Esses mesmos autores também apontam certas ressalvas teóricas a essa classificação. Cerri (1997, p. 140) afirma que “o positivismo em história, pela semelhança de sua cor política, acaba sendo identificado com o que se convencionou chamar de ‘história tradicional’”. Se há esse entendimento, mais do que ficar discorrendo sobre os problemas teóricos dessas associações, para a análise do meu *corpus* de pesquisa, considero mais produtivo identificar em que aspectos essas correntes são vistas como um grupo de ideias pelos professores e, assim, impactam suas práticas docentes. Caimi (2001, 2009) também classifica em três as tendências teórico-historiográficas no Brasil, afirmando que, até a década de 1970, predominou a tendência Tradicional Positivista, que relaciona inclusive a heranças do ensino jesuítico. Para Caimi (2009), entre 1970 e 1980, houve a ascensão de uma história marxista, apresentando também as nomenclaturas dialética e crítica para se referir a essa tendência; e diz que, a partir dos anos 1990, há uma maior influência dos *Annales* e da História Nova, priorizando uma história do cotidiano, das mentalidades, também nomeando de História Cultural.

Outros autores trabalham com a historiografia dessa forma nas suas análises, como é o caso de Moraes (2006), que, ao mapear a influência das vertentes historiográficas no dia a dia da sala de aula – através de questionários com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental –, classifica as vertentes de forma muito próxima à que foi aqui proposta. Azevedo e Stamatto (2010), ao analisar as correntes de pensamento histórico que influenciaram o ensino de História

no Brasil, também usam essa classificação tríade – Positivismo, Marxismo e *Annales* –, mesmo admitindo outras possibilidades interpretativas como a historiografia social inglesa e a Nova História. Também o fazem dessa forma Fialho, Machado e Sales (2017), quando se propõem a perceber “sobre as influências que o Positivismo, Marxismo e Escola dos *Annales* exerceram no ensino formal da História, bem como na maneira com que este vem sendo concebido e praticado no ambiente escolar” (2006, p. 1044). Pesquisando sobre as interfaces das teorias da História e a História ensinada nos primeiros anos de escolarização, através de um debate com cinco professores doutores, oito alunos de pós-graduação em educação e oito professores da educação básica, chegaram à conclusão que

o ensino da História na perspectiva positivista foi caracterizado pela neutralidade, operações mnemônicas de verdades inquestionáveis e pelo nacionalismo; que a teoria marxista, ampliou-se a visão de produtores de História pois, homens comuns são considerados atores sociais e o ensino de História se torna um instrumento de intuíto revolucionário; e que as mais expressivas mudanças no campo da História, no entanto, foram proporcionadas com o advento da Escola dos *Annales*, corrente teórica defensora de uma análise crítica dos fatos e acontecimentos por intermédio do conhecimento de mundo, com a compreensão crítica mediante a problematização e a mediação de saberes interdisciplinar. (FIALHO, MACHADO, SALES, 2017, p. 1045)

Outro autor que trabalha com ensino de História a partir de concepções teóricas, Castelo Branco, o faz com base na mesma tríade. Ao criar um questionário a ser aplicado a professores de História, diz que estabeleceu “eixos que determinariam as tendências positivistas, materialistas e da história renovada” (2008, p. 235).

Essas formas de escolha de nomenclatura e “agrupamento” das escolas/correntes/concepções historiográficas demonstram a diversidade de entendimento e a necessidade de um posicionamento justificado conceitualmente; e que é, também, pessoal. De forma que, como estou interessada nas concepções que os professores têm sobre a historiografia, de início pareceu pela revisão de literatura de trabalhos convergentes que faria sentido essa organização tríade. Depois das análises do *corpus* documental, identifiquei que era dessa forma que as concepções historiográficas apareciam nos seus discursos. Como não houve uma preocupação de “encaixotar” os professores, essa forma de classificação tornou a análise mais coerente com a proposta.

### 3.1.1 Concepções da História Tradicional Positivista

Para a análise das representações dos professores, entenderei que a história Tradicional Positivista compreende as escolas positivista, metódica, tradicional e oficial. Isso não significa que ignoro as diferenças que têm entre si, mas que, pelos motivos já expostos, elas são normalmente entendidas e trabalhadas dessa forma na sala de aula. Isso ocorre por uma série de motivos, inclusive devido à forma como são trazidas pelos livros didáticos, tanto no seu conteúdo quanto nos manuais dos professores, em consonância com as diretrizes do PNLD<sup>12</sup>. Muitos autores concordam que há uma certa ambiguidade na crítica feita de forma generalizada ao Positivismo, confundindo-o com a história tradicional, que, segundo Cerri (1997, p. 140),

Sem ter a organicidade de uma escola historiográfica, trata-se de uma história factual, eminentemente político-militar e estruturada em torno dos próceres da pátria. É uma história com um restrito universo de objetos e periodizações, presa ao documento escrito e preferencialmente oficial, teoricamente difusa (mas fundadora de cânones metodológicos, cujo resultado final está na glorificação da política e do indivíduo importante (nem tudo é história). Trata-se ainda de uma história de classe, que interessa ao grupo que está no poder do Estado por um tempo significativo, que produz ideologia (também em forma de história oficial) e que confronta-se com questionamentos de outra(s) classe(s) emergente(s).

Cerri (1997) aponta ainda que a história tradicional não é a mesma que a história oficial, mas que constantemente elas coincidem, justificando a ação da elite pela narrativa bélica, política, destacando os próceres da nação. É uma história organizada pelo viés político, de forma cronológica para ordenar a

montagem do extenso elenco de informações que toda a sociedade que passa pela escola deve saber. Não há preocupação, portanto, com a lógica do processo histórico e com as relações causa-efeito, uma vez que se trata apenas de dispor no tempo os expoentes (fatos e homens) da classe, tratados como expoentes da humanidade ou da nação. Desconfia-se, paradoxalmente, de tudo o que cheira a filosófico, uma vez que a imparcialidade é buscada, ao mesmo tempo em que não é alcançada (pois é buscada metodologicamente, e menos na reflexão teórica) [sic] (CERRI, 1997, p. 141)

Uma história que é profundamente conservadora, justamente porque estabelece um passado a ser valorizado, glorificando ações que justifiquem e mantenham o presente,

---

<sup>12</sup> Desde o PNLD de 2002, temos uma referência às novas tendências historiográficas, justificando, sobre a análise da postura teórica, como um dos aspectos mais difíceis de serem analisados, pois “o que se observa é uma tendência ao ecletismo, ou seja, mesclam-se diversos instrumentais, concepções, problemáticas e orientações, com diferentes graus de sucesso. Dessa forma, numa mesma coleção, e por vezes na mesma série, convivem lado a lado explicações de inspiração nitidamente marxista, narrativas factuais que privilegiam a periodização proveniente do campo político, além de contribuições advindas do que se tem convencionado chamar de novas abordagens: história das mentalidades, do cotidiano, dos gêneros, da cultura. [...] Há casos em que a transformação reside mais na forma de apresentação do que no conteúdo propriamente dito, como ocorre com uma coleção que opta pelo viés do cotidiano e das mentalidades. [...] enquanto outra opta explicitamente pela história-problema, tal como entendida na tradição dos *Annales*.” (PNLD, 2002, p. 284-285)

caracterizando um objetivo político específico. Essa história é vendida como universal, mas “transmite na verdade uma parcela restrita da história, que interessa ao grupo que a originou. A aparência de objetividade, portanto, é também aqui presente”, em uma clara aproximação com a escola metódica, que nega a filosofia da história ao defender que é possível falar dos acontecimentos tal como eles se passaram (CERRI, 1997, p. 141).

Então, há divergências importantes com a escola positivista, que não é factual e nem idolatra os grandes homens e nem mesmo privilegia os acontecimentos. Comte, principal intelectual dessa vertente na França, defendia a “importância dos resultados gerais em vez dos detalhes minuciosos, que eram o fetiche do historiador tradicional” (CERRI, 1997, p. 142). A defesa da possibilidade da História como ciência passava pela possibilidade de formulação de teorias fundamentadas na natureza racional. A história positivista é uma história teórica, enquanto a escola tradicional seria empírica, factual, sem preocupar-se com teoria, prevalecendo a informação presente nos documentos históricos escritos e, por isso, resgatáveis. Se temos um encontro entre as duas, sobre o que se considera fonte, o Positivismo vai buscar subordinar o fato a uma teoria, pois

O objetivo da história positivista é a formulação de leis que tornem inteligível e previsível o processo histórico (segundo a máxima “saber para prever, prever para prover”, que por muito tempo dominou as justificativas na introdução aos estudos históricos para crianças e adolescentes). [...] tudo o que não pode ser empiricamente comprovado não é digno de menção. (CERRI, 1997, p. 144)

Assim, enquanto a história positivista se preocupa com o estabelecimento de leis gerais (o que não é apenas positivista, já que se trata de uma concepção moderna de ciência) para compreender o funcionamento da história, a partir de métodos das ciências naturais, a história tradicional estabelece um método próprio. Dessa forma de entender a História, a partir dos métodos das ciências naturais, depreende-se o darwinismo social, um racismo “científico”, vinculado aos estudos das características fisiológicas dos diferentes grupos étnicos e mesmo da mulher. Ou, ainda, interpretações deterministas geográficas, como o clima e o relevo servindo de elementos explicativos para formações econômicas e sociais (CERRI, 1997).

A escola metódica francesa talvez seja responsável pela confusão entre positivismo e história tradicional, pois ela “cumprir a tarefa de compor um discurso ideológico que alicerça a identidade nacional” (CERRI, 1997, p. 145), o que é uma característica da história tradicional, que, apesar de sofrer influência positivista, não busca uma teoria geral da história. É esta escola que vai sistematizar a História da França, prevendo o ensino e a construção de uma consciência histórica nacional através do uso dos seus manuais de História no ensino básico. Se

considerarmos que história tradicional é a história da classe dominante, que domina em algum momento o Estado, ela se aproxima politicamente do positivismo pois há uma apropriação da teoria para fins políticos. No caso francês e, como veremos, no caso brasileiro, o positivismo e a história tradicional serão responsáveis, a seus modos, pela montagem de uma história nacional e ensinável, que torna os projetos políticos defendidos justificáveis, glorificáveis e passíveis de popularização, afinal, pensados para a formação educacional (CERRI, 1997). Dessa forma,

a história ganha uma conotação política, pois é através dela que se reproduz o ideal nacional e patriótico. O fato histórico, as datas comemorativas são perenizadas e transmitidas às novas gerações como herança cultivada. Essa herança cultivada é apropriada pelas elites nacionais e a História enquanto disciplina se torna uma importante ferramenta para a manutenção do poder por parte dessas mesmas elites. (OLIVEIRA, 2015, p. 39)

Enquanto disciplina escolar, essa história opera com os fatos

como eventos exteriores, sobretudo na ideia de rememorar os grandes feitos do passado, daquilo que é constitutivo do Estado enquanto Nação. O professor de História se torna um educador cívico, cujo principal objetivo pedagógico é levar o aluno a enxergar o passado como lócus da evolução linear humana (OLIVEIRA, 2015, p. 41)

Entre os pontos de contato entre as duas escolas, temos o europocentrismo e a valorização da visão política – com certo belicismo, pois é a história dos conquistadores, que são ao mesmo tempo redentores. Os europeus falam de si e dos outros povos com uma visão racista e que coloca os demais povos como atrasados (segundo a lei dos três estados, cerne da teoria da história comtiana), justificando as suas ações de conquista e “benevolência” aos povos conquistados, em uma visão romântica, para levar a transformação daquelas sociedades, da desordem para a ordem. Por fim, ambas escolas têm a mesma relação com os fatos, que “falam por si próprios”, não comportando interpretações (CERRI, 1997). Outrossim, observam o fato em uma perspectiva que entende que o objeto fala por si e bastaria ao historiador um distanciamento de seu objeto para atingir um conhecimento histórico objetivo, fiel ao que ocorreu no passado. O historiador faz o levantamento científico dos fatos, deixando à sociologia a sua interpretação. Os documentos apenas apresentam os fatos, extraídos depois de uma rigorosa crítica interna e externa e organizados em sequência cronológica numa narração, que os encadeia numa relação determinista de causas e consequências. O conhecimento é visto em uma perspectiva totalizante: todo o passado da humanidade é organizado em um contínuo tempo linear. Toda reflexão teórica é vista como nociva, pois introduz a especulação filosófica,

fugindo da objetividade. A história científica, portanto, seria produzida por um sujeito neutro que evitaria hipóteses, não julgaria e não problematizaria o real (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

A função do historiador seria narrar os fatos tal como eles realmente aconteceram, e a História era entendida como uma ciência fundamentada em uma observação passiva do passado. O historiador deve se concentrar nos eventos, distanciando-se de qualquer especulação filosófica ou metafísica, atendo-se irrestritamente às fontes documentais. Essa concepção de História é permeada pela ideia de evolução, de progresso baseado no desenvolvimento técnico. A existência da História está em si mesma (REIS, 2004).

A partir dessa perspectiva, a História é desvinculada do presente, posto que não há espaço para as relações entre presente e passado e os conteúdos históricos não têm meios para contextualização, e torna-se uma

disciplina do resgate do passado não problematizado, não questionado, mas dado como evento ocorrido direto e apenas contemplativo. A História enquanto conhecimento na sala de aula mediante um viés positivista é embalsamada e sacralizada através dos grandes feitos, dos grandes eventos e dos grandes homens. Ora, faz-se importante salientar que esse modelo de história servia aos embates políticos, no qual a construção de uma pretensa identidade nacional pelo Estado era premente. (OLIVEIRA, p. 41)

Caracteriza-se por ser uma história que comemora e legitima rituais cívicos, realizados nas datas que coincidem com as dos eventos passados, reforçando uma leitura de presente com o “eterno” (REIS, 2004). Daí a condição da história enquanto disciplina escolar como produtora e reprodutora da identidade nacional, buscando no passado a eternização do evento extraordinário (o que confunde novamente positivismo e história oficial tradicional), pois o fato histórico está ligado ao feito grandioso, entendido como o que deve se tornar um legado preservado para as próximas gerações. Essa perspectiva de história foge do presente vivido para um passado mítico e objetivo (REIS, 2004; OLIVEIRA, 2015).

Logo, como disciplina escolar, essa História é uma concepção que privilegia a ordem cronológica dos conteúdos, numa ideia linear de tempo, conteúdos esses que são selecionados priorizando a visão de mundo europeia, inclusive as concepções conceituais como a ideia de nação, com uma perspectiva memorista, que identifica afetivamente e que é ao mesmo tempo entendida como natural e não como construção, em que os grandes homens e os grandes feitos históricos deveriam ser conhecidos pelas futuras gerações. E essa concepção constituiu o código genético do ensino escolar de História, pois a disciplina escolar surge dentro dessa perspectiva,

formando uma tradição que se apega nas expectativas sociais e políticas sobre os resultados do ensino de História (CERRI, 2009; FIALHO, MACHADO, SALES, 2017).

A historiografia positivista desenvolve uma concepção evolucionista de homem, na qual os indivíduos considerados superiores formariam a classe dominante, justificando as desigualdades sociais e até mesmo preservando uma divisão social entre a produção do conhecimento pelos historiadores e o professor enquanto transmissor desse conhecimento. Parte de pressupostos básicos expressos nos “conceitos de ordem, propriedade, moral, família, religião, progresso, pátria e trabalho” (NUNES, 1996, p. 111).

Assim, esse ensino de História volta-se aos eventos políticos, com a necessidade de aprender nomes de heróis e datas comemorativas, apresentando ao aluno um conjunto de dados, sem problematizações, cabendo a memorização de episódios da vida nacional, em que se evidencia a elite e o aluno não se reconhece como agente desse processo (MORAES, 2006).

Essa História ensinada

se caracterizava pela didática com foco no professor como detentor e transmissor de conteúdos, estigmatizando o processo educativo em operações mnemônicas voltadas para enumeração mecanicamente de datas, heróis, grandes feitos dentre outras informações descontextualizadas, com caráter enciclopédico, sem desenvolver análise crítica sobre os conhecimentos, perpetuando a ordem e a ideologia vigentes (FIALHO, MACHADO, SALES, 2017, p. 1048-1049).

Dessa forma, o conteúdo é “passado” por um texto-base ou pelo discurso do professor. O aluno deve recuperar as informações na sua memória ou no texto. Nesse sentido, a concepção Tradicional Positivista aproxima-se de uma concepção pedagógica também entendida como tradicional. E isso poderia ser justificado não apenas pela questão da priorização de memorização, mas também deve ter sofrido influência dos métodos de ensino quando a História é pensada como disciplina escolar. É por essas relações que temos uma concepção positivista tradicional que se mistura com a oficial, pela ideia de nação e construção de identidade, que se mesclam enquanto concepções da construção da História enquanto disciplina, ainda que enquanto Historiografia sejam divergentes.

Para acompanhar a análise, elaborei um quadro das características das concepções Tradicionais Positivistas.

<b>Concepções Tradicionais Positivistas</b>
---

<i>Entendidas aqui em uma mescla da história positivista francesa, metódica, tradicional e oficial, justificando essa ideia tanto pela forma como os livros</i>
---

<i>didáticos usam, assim como são entendidas pelos documentos prescritivos oficiais como o PNLD</i>
A história existe em si, objetivamente, e se oferece através dos documentos.
Documentos escritos oficiais.
História política.
O Historiador seleciona as fontes, faz a crítica externa e interna, organiza-as de forma cronológica. Deve ser neutro e restringir-se aos fatos, que falam por si, por isso não os questiona.
O passado seria reconstruído ou reconstituído, por uma descrição única, definitiva.
A construção do passado não tem relação com o presente.
Produtora e reprodutora da identidade nacional.
Estabelece um passado a ser valorizado e que justifique o presente.
Formação de um sujeito cívico, grandes homens e grandes fatos históricos devem ser conhecidos pelas futuras gerações.
Tempo linear, progressiva.
Métodos e técnicas semelhantes aos das Ciências Naturais para obter um conhecimento verdadeiro.
O caráter cientificista do século XIX.
Visão eurocêntrica/ europocêntrica, privilégio da história universal.
Narrativa dos grandes feitos dos homens estadistas e gerais ou outros escolhidos como heróis.
Legitimação de datas cívicas, memorização de nomes.
História “vista de cima”, da classe dominante.
Carregada de estereótipos como ideia de superioridade e civilização “a priori”.
Conceitos de ordem, propriedade, moral, família, religião, progresso, pátria, trabalho.

*Quadro 2: Concepções Tradicionais Positivistas - Tabela elaborada pela pesquisadora*

### 3.1.2 Concepções da História Materialista

Será entendido como Materialismo o conjunto de concepções que se apoiam na historiografia a partir das ideias de Marx. Talvez, das três formas como são compreendidas neste trabalho as concepções historiográficas trabalhadas na disciplina História, essa seja a que tenha mais consenso sobre seus pressupostos. Mesmo que existam discussões acerca de uma historiografia marxista pós-estruturalista, essa historiografia faz parte do paradigma da ciência do século XIX, com a defesa da cientificidade da História, também, como os positivistas, pautando-se em um *télos*. Esse devir histórico, visto de forma evolutiva, imagina uma fase a ser alcançada. Por isso, os marxistas pensam na perspectiva da mudança, do conflito, da ação e do engajamento, dos valores teleológicos que orientam a ação, pressupondo uma direção e um significado para a mudança, ou seja, sua percepção do futuro como “horizonte de espera” se impõe (REIS, 2000). A chave da evolução histórica é entendida na maneira como os homens

produziam e usavam os instrumentos para criar os seus meios de subsistência, por isso uma História profundamente econômica e que entende como “motor da história” a luta de classes, o conflito entre as forças produtivas e as relações de produção. As contradições dos diferentes modos de produção, em um processo dialético, levaram às mudanças, embasadas em um conceito teleológico que advoga os próximos estágios da humanidade (MORAES, 2006).

Dois conceitos são importantes: a História e a dialética. O primeiro representa o terreno do real e o segundo o método de apreensão do real. A História é a história do trabalho, que são as estruturas econômicas. É feita pelos homens, nas condições que lhes são dadas – processo histórico. Os elementos para a análise do processo histórico devem ser buscados nos modos de produção, que abrangem as forças produtivas (estrutura e infraestrutura) e os efeitos das ideologias dentro da vida social (superestrutura) (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

Assim, o cientificismo, o processo dialético, o determinismo economicista e o voluntarismo são chaves analíticas. A função da História é compreender cientificamente a sociedade para depois transformá-la. Daí a questão ideológica estar intimamente ligada a essa historiografia, pois seu método, o materialismo histórico, articula os conceitos de modo de produção, força de trabalho, mais-valia, revolução, luta de classe, proletariado, partido, Estado, ditadura do proletariado, sociedade sem classes, entre outras (AZEVEDO; STAMATTO, 2010). A partir das concepções marxistas, uma outra compreensão do homem, da História e dos procedimentos metodológicos farão parte da construção do saber histórico. A História carregaria em si a capacidade de mudanças nas sociedades, uma história-problema – os historiadores deveriam analisar a história a partir dos problemas vividos por uma determinada sociedade, buscando o entendimento da sociedade pela compreensão das estruturas sociais e formulação de categorias. No Brasil, a teoria marxista será predominante na década de 1970, sendo caracterizada por uma complexa disputa entre grupos político-acadêmicos, havendo uma relação entre a produção científica marxista e a atuação política de partidos de esquerda (FIALHO, MACHADO, SALES, 2017).

O processo dialético está presente na concepção de História enquanto desenvolvimento evolutivo de organizações sociais subsequentes, chamadas de modos de produção. Estes estão fundamentados nas estruturas materiais da organização social, que são condicionantes das estruturas políticas e ideológicas. E estes teriam *em si* as condições que levariam à ruína do modelo social, em um processo que é dialético pois as ideias dominantes de uma certa sociedade são as ideias da classe dominante (OLIVEIRA, 2015). Assim,

Os antagonismos e contradições que desintegrariam um modo de produção são criados no âmago, ou seja, na estrutura deste próprio modo de produção. Desse modo não são necessárias influências externas para a derrocada de um sistema ou formação social. As contradições entre as forças produtivas e as relações de produção inerentes a este sistema se encarregariam disso. Segundo o materialismo marxista, são as condições materiais que norteiam e orientam a vida humana. Uma mudança na estrutura dessas condições materiais de vida conseqüentemente acarretaria mudanças na ideologia e nos conceitos que permeiam essa sociedade, ou seja, uma mudança de caráter infra-estrutural causaria mudanças na superestrutura. Marx e Engels trabalham com a ideia de que a ideologia que orienta uma sociedade é a da classe dominante e mudanças de caráter revolucionário em sua estrutura levariam ao aniquilamento desta mesma ideologia (OLIVEIRA, 2015, p. 42)

O protagonismo muda radicalmente, pois os homens seriam os responsáveis pelas transformações, eles fazem a História (REIS, 2004). A sociedade é dividida em classes que vivem em eterno conflito. Na produção marxista, não são os grandes homens e seus feitos, mas os grupos sociais, em suas categorias, como os trabalhadores, na categoria de proletariado, que são os sujeitos sociais atuantes. Por isso, corre-se o risco de abrir espaço para que relações sociais ou sujeitos históricos sejam substituídos por categorias de análise ou instituições, devido às explicações baseadas na ideia de um fim inevitável e de que o modo de produção independe da vontade individual dos agentes históricos por corresponder a uma certa fase do desenvolvimento socioeconômico. A classe proletária seria o principal agente revolucionário, com um papel a ser cumprido, visando acelerar a caminhada rumo ao Estado socialista e, em seguida, à sociedade sem classes (AZEVEDO; STAMATTO, 2010; FIALHO, MACHADO, SALES, 2017).

Assim, temos o determinismo histórico, que vê a história como finita, embasado no conceito teleológico que advoga serem os próximos estágios da humanidade a instalação de uma ditadura proletária que se consubstanciaria no comunismo. Alguns historiadores fazem pesadas críticas a esse marxismo ortodoxo, em que o acontecimento é abandonado e o homem não existe enquanto indivíduo, apenas como classe social (MORAES, 2006). Expostos alguns dos pressupostos mais teóricos, no ensino de História essas concepções motivam algumas práticas.

A linearidade absoluta da história positivista é flexibilizada na perspectiva marxista, a partir da qual a história é entendida como ciência da totalidade do real na dinâmica de suas ações, ao mesmo tempo articuladas e contraditórias. Dessa maneira é que se espera que, em meio a um processo de ensino-aprendizagem de História, os envolvidos obtenham meios e instrumentos necessários para a análise e compreensão da realidade social como uma totalidade histórica complexa. Há, assim, possibilidade de percepção da história como processo, o que

permite que o aluno compreenda a humanidade em suas trajetórias e nestas perceba os mecanismos de diferenciação entre os grupos sociais (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

Seria a identificação de diferenças sociais por meio do estudo do passado que possibilitaria uma valorização dos homens como sujeitos construtores da história em sala de aula. O aluno, segundo essas concepções marxistas, deve ser concebido e se conceber como esse agente do processo histórico. A compreensão histórica adquirida por meio do ensino escolar seria possível através da consciência da *práxis*, entendida como necessidade de intervenção junto à estrutura socioeconômica. Assim, compreender que os homens, à medida que transformam o mundo, transformam-se a si mesmos, seria o pensar historicamente dessa concepção marxista (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

Aspectos da perspectiva teórica marxista, como a análise das características e conflitos sociais, assim como a explicação acerca das transformações por que passam os homens em sociedade, primando pelas análises estruturalistas das dinâmicas evolutivas do modo de produção, marcam os conteúdos e o ensino escolar de História (AZEVEDO; STAMATTO, 2010; OLIVEIRA, 2015).

No Ensino de História no Brasil, a influência da vertente marxista é marcante na organização dos conteúdos, a exemplo dos chamados ciclos econômicos, como o do Pau-Brasil, da Cana-de-açúcar, do Ouro (MORAES, 2006). Além disso, o marxismo teria deixado outras marcas profundas no ensino de História no Brasil, como mostram as análises de Caimi (2001) sobre a sólida permanência das bases da disciplina como um instrumento para compreensão e transformação da realidade. Quer dizer, a História, como disciplina escolar, não rejeita a função social do conhecimento histórico, tampouco a noção de processo histórico ou a visão dialética da realidade (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

Ainda segundo Caimi (2009), a organização dos conteúdos no currículo ou nos livros didáticos também sofreu influências marxistas, como a história integrada e a intercalada.

as organizações curriculares fundamentadas em perspectivas marxistas a abordagens e periodizações predominantemente de ordem econômica em detrimento das de ordem política, explicando a trajetória e o progresso da história humana pela evolução dos modos de produção. A expressão curricular mais próxima de tal tendência é a chamada “história integrada” que, como indica sua denominação, busca integrar os acontecimentos/conhecimentos históricos de diferentes sociedades, consubstanciados num mesmo tempo cronológico, demonstrando como responderam às demandas colocadas pelo seu tempo e como operaram as transformações necessárias (CAIMI, 2009, p. 4)

Para Caimi (2009), a história intercalada constituiu uma tentativa malsucedida de trabalhar com a história integrada, pois apenas apresenta os conteúdos de História geral, da América e do Brasil numa sequência, sem que haja relações contextualizadas entre elas. (CAIMI, 2009, p. 7)

Outras heranças das concepções marxistas estariam na defesa de formar um aluno crítico. A disciplina de História teria o potencial de se tornar um instrumento revolucionário, contribuindo para a formação da identidade de classe e assim formando cidadãos revolucionários. Nesse caso, são caros os conceitos como ideologia e desigualdade, que seriam empregados para despertar o senso crítico. Deve buscar que o aluno entenda a sociedade burguesa para compreender as sociedades anteriores, e, assim, o passado (FIALHO, MACHADO, SALES, 2017).

<b>Concepções Marxistas – materialismo histórico</b>
História no paradigma da modernidade
Há uma verdade, que é sempre parcial
<i>Télos</i> – a história tem fim – determinismo
Classes sociais; modos de produção, práxis, relações de trabalho, infraestrutura e superestrutura
Mudança a partir dos conflitos de classe
História das estruturas econômicas e modos de produção
História como processo dialético
Compreender a sociedade para mudá-la
Os grupos sociais que provocam as mudanças
Compreensão da totalidade da história na sua complexidade
Aluno como sujeito
As ideias dominantes de uma sociedade são as ideias da classe dominante
Formulação de categorias
História-problema
Ciclos econômicos no Brasil

Quadro 3: Concepções Materialistas - tabela elaborada pela pesquisadora

### 3.1.3 Concepções da Nova História Cultural (*Annales*)

O século XX representou uma mudança na epistemologia da história enquanto ciência e posteriormente enquanto disciplina escolar. O questionamento da objetividade das ciências terá repercussões sobre a escrita da História. Reis (2000, p. 167) dirá sobre isso que “a convicção de que a ‘Razão governa o mundo’ foi posta em dúvida. As ideias de ‘revolução’ e ‘progresso’ passaram a proporcionar mais um sentimento de inquietação do que de confiança”.

Esse contexto, de crise paradigmática, levou a transformações no âmbito historiográfico. A teoria da relatividade, a teoria quântica e a teoria elétrica da matéria romperam com o paradigma científico empírico-analítico, quebrando certezas e flexibilizando conceitos. O resultado desses eventos para a história é visto na mudança da concepção de fontes e objetos (AZEVEDO; STAMATTO, 2010). A própria escolha de um determinado objeto de estudo possui um aspecto subjetivo. Sendo assim, a subjetividade estava intimamente ligada à produção do conhecimento histórico, desde a escolha do objeto até as considerações tecidas sobre esse mesmo objeto (OLIVEIRA, 2015).

É nessa crise que uma nova escola nasce pelas mãos dos franceses, a partir de uma revista chamada *Annales*, em 1929. A ideia era permitir a publicação de artigos que valorizassem outros objetos que não a política, focados principalmente na questão social, com forte influência econômica. Essa publicação, que funda uma “escola”, pode ser inserida nesse contexto de crise paradigmática, focada no social, com forte apelo estruturante e econômico – talvez pelo recente sucesso da revolução comunista na Rússia há alguma influência do marxismo – mas que rompia com as ideias positivistas de forma radical. Ainda assim, não abandona seu postulado de ciência e verdade, buscando manter a rigorosidade metódica sobre o tratamento das fontes – mesmo que muito ampliadas as tipologias. Era uma tentativa de manter a legitimação da História ao mesmo tempo que era um indício de um mundo de incertezas que levava a ciência histórica a um novo caminho, não mais teleológico, e isso mudava a sua estrutura narrativa.

Já na primeira geração dos *Annales* começa a ser revisto o papel do historiador como figura neutra. Chartier (2011, p. 256) destaca que Lucien Febvre, um dos expoentes dessa primeira geração, defendia, na sua conferência inaugural da cadeira “História da civilização moderna”, uma história que “como toda ciência, ‘não se faz absolutamente em uma torre de marfim. Ela se constrói no seio da própria vida, e pelos vivos que estão imersos no século’”. Aí presente outro indício da necessidade de revisar a posição positivista que até então marcava a postura dos historiadores. Diante da Europa ferida pela guerra, era preciso uma história que formulasse problemas e hipóteses a partir daquele presente que já não era mais pináculo civilizacional. Essa compreensão fica mais precisa na segunda geração dos *Annales*, quando Braudel, sucedendo Febvre na mesma cátedra, dezessete anos depois, “insistia novamente sobre as responsabilidades da história em um mundo mais uma vez abalado e privado de certezas fragilmente construídas” (CHARTIER, 2011, p. 256). Chartier reforça, ao citar esses dois “gigantes” que pretendiam guiar o ofício do historiador, que aquele era um momento em que

reconstruir a História era uma obrigação exigida em “um mundo duas vezes em ruínas” (2011, p. 256). Compreende-se que as mudanças estão ligadas à historicidade dos horrores das duas guerras mundiais, que coloca em questão, de forma quase consensual agora, após a Segunda Guerra, a ideia de neutralidade científica e, principalmente, a ideia de raças e superioridade evolutiva entre elas – que se supunham assentadas em um cientificismo. Daí que a segunda geração dos *Annales* – e seu maior expoente, Braudel – defenderá um rompimento com a temporalidade histórica linear, propondo permanências e rupturas, principalmente por meio do conceito de longa duração (*longue durée*), que permite várias temporalidades históricas. Essa geração defenderá a possibilidade de verdade, justificando-a na quantificação, na seriação das fontes e em uma abordagem estrutural, sendo fortemente marcada pela influência do materialismo histórico (BARROS, 2012). Começa a se consolidar a crise/ruptura do paradigma tradicional que, segundo Braudel, teria colocado a História numa encruzilhada, pois, ao mesmo tempo que redimensionara o seu campo de objetos com nova problematização, também tornou-a “talvez a menos estruturada das ciências do homem” (BRAUDEL, 1990, p. 42).

A terceira geração dos *Annales*, marcada por historiadores como Jacques Le Goff, está situada nos anos 1970. Historicamente, podemos dizer que um dos marcos para essa nova geração teria sido o ano de 1968, mais precisamente, o famoso maio de 1968, que representaria um novo momento de crise, levando a História a novos caminhos com a chamada Nova História. Marcada pelo descrédito das ciências sociais, ancora-se em outras ciências para a eleição de seus objetos e possibilidades de análise, como na Antropologia. Le Goff aprofunda alguns temas caros aos *Annales*, como a ideia de história-problema e da impossibilidade da neutralidade do historiador, e afirma que os *Annales*, ainda nos anos 1930, acabaram por romper com o paradigma dominante (LE GOFF, 1990).

A partir de então, um novo conjunto de proposições passa a ser desenhado no que se convencionará a chamar de paradigma *pós-moderno*, de forma um tanto precipitada mas que, como característica geral, partirá do reconhecimento da impossibilidade de um real universal absoluto, bem como da defesa da produção do conhecimento pela estratégia hermenêutica para compreensão da cultura, pressupondo “o caráter flexível, condicionado e limitado do conhecimento e a natureza ambígua, plural e indeterminada da realidade” (CAIMI, 2001, p. 176).

Mas as mutações do trabalho do historiador após a terceira geração dos *Annales* não estão necessariamente ligadas à mudança de paradigma, que, como bem salienta Chartier (1991, p. 176), não ocorrem porque queremos, mas “estão ligadas à distância tomada, nas próprias

práticas de pesquisa, em relação aos princípios de inteligibilidade que tinham governado o procedimento historiador há vinte ou trinta anos”. Chartier, um dos grandes expoentes dessa quarta geração, chamada de História Cultural, defende que, mais do que crise das ciências sociais e mudança de paradigma, o que houve foi um questionamento sobre a possibilidade de uma história global e o questionamento de que a pesquisa micro poderia realmente falar sobre a história total. Entre outros elementos, Chartier defenderá que a obrigação do historiador no final do século XX é a de “compreender melhor e aceitar que os historiadores não têm mais o monopólio das representações do passado” (2011, p. 256).

Na chamada História Cultural, o sujeito historiador está mais presente que nunca. Como analisa Nuñez (2011, p. 56-57),

a visão perspectivada do historiador traz uma complexidade a mais para a epistemologia da História, já ciosamente comprometida com o tratamento das fontes, com a leitura dos documentos, com as técnicas de análise, com o emprego dos critérios de prova. Afinal, a autorreflexão do historiador sobre a historiografia que ele está produzindo pode funcionar como um componente metodológico que previne a ilusão da neutralidade historiográfica. A História não é impessoal; seu objeto não é natural, e o historiador, que traz consigo as marcas de um *éthos*, de um *locus* e de uma *tykhe* (sorte pessoal), recorta o mundo que lhe interessa investigar e o representa, a partir dos nexos que ele descobre ou inventa/deduz.

Os debates acerca da questão da verdade não desaparecem na década de 1990, somando-se, na primeira década do século XXI, aos debates sobre o papel social da disciplina de História, inflamados pelo movimento de retorno da judicialização da narrativa, construída como discurso de defesa ou para pronunciar sentenças, que modificaria as bases epistemológicas e deontológicas do ofício do historiador (DELACROIX; DOSSE; GARCIA, 2012). Então, não deixam de ser significativos alguns acontecimentos do período, desde a falência do mundo soviético, que levaria o filósofo/economista Francis Fukuyama a proclamar o “Fim da História”, ao afirmar que, tal como Hegel imaginava, e numa lógica inversa tinha feito Marx, o liberalismo havia sido o vencedor, visto que não haveria mais uma antítese a ele. O evento do 11 de setembro de 2001 deixaria mais claro que, no máximo, tínhamos tido umas “férias da História”, e que esta agora voltava com força, mesmo que suas análises não sejam mais marcadas pelo porvir. Essa “crise do futuro”, uma ameaça de incertezas de um futuro fechado, poderia explicar a volta às tradições (inventadas) que marcam os fundamentalismos atuais. É esse mundo fragmentado que é o presente do historiador, que tem como tarefa responder às questões do homem de hoje (HARTOG, 2019). Daí que uma volta do político vem sendo advogada por alguns historiadores, sem deixar de dar relevo, nessa análise, para a questão cultural.

De fato, talvez pela complexidade dos tempos vividos, por uma situação que é presente e não é possível desvelar de todo, temos um movimento reflexivo da história. François Dosse, Christian Delacroix e Patrick Garcia constituem um grupo de autores que vêm escrevendo sobre história da historiografia, mas não são exclusividade

no contexto da historiografia francesa atual: os debates sobre teoria, epistemologia, historiografia e método têm ganhado muito espaço, principalmente ao longo dos últimos vinte anos. Outros pesquisadores como François Hartog, Roger Chartier, Jacques Revel, Gerard Noiriel, Krzysztof Pomian e um número progressivamente crescente de historiadores participa também deste movimento (CRACCO, 2014, p. 166).

Ora, esse movimento é característico de uma disciplina que compreende suas limitações epistemológicas, que constantemente aceita rever a possibilidade de produzir um conhecimento como verdade, mas que não aceita perder sua capacidade de produzir conhecimento verdadeiro. Assim, voltando a Certeau, mais precisamente com a defesa de Chartier evocando Ginzburg (CHARTIER, 2014) e de Paul Ricoeur (DELACROIX; DOSSE; GARCIA, 2012), há uma admissão de que a História pertence sim à classe narrativa, mas não é por isso ficção, visto que as condições de possibilidade do conhecimento verdadeiro estão no compartilhamento entre os historiadores de um campo de práticas e experiências, pela presença do passado no presente, na qual os historiadores são herdeiros desse passado, com a intenção da verdade pela representação e lugar-tenência. Isso possibilitaria uma epistemologia que, “ao mesmo tempo em que se afasta da ideia de uma coincidência entre o real e o conhecimento, mantém a capacidade da história de dar conta cientificamente de uma realidade exterior ao discurso” (DELACROIX; DOSSE; GARCIA, 2012, p. 381).

Assim discutidos, os *Annales*, nas suas gerações, são sintomas e consequências dessa crise paradigmática, e, se os estruturalistas foram indiciários nesse sentido, os chamados

pós-estruturalistas não buscam mais verdades históricas nem aparentes e nem essenciais, nem manifestas e nem ocultas. Eles recusam essências originais e fundamentais que se deveria reencontrar e coincidir. A fragmentação é levada ao extremo. O universal não é pensável. A subjetividade pós-estrutural é antípoda da subjetividade modernista: fragmentada e descentrada, marcada por diferenças e tensões, contradições, ambiguidades, pluralidade e nem sonha mais com a unificação. (REIS, 2000, p. 170)

Assim, para os *Annales*, o “espaço de experiência” ganha força, pois questiona o sentido teleológico marxista e positivista. Não busca mais o absoluto e não quer mais produzir uma

obra de valor universal. O conhecimento histórico é entendido como “múltiplo e não definitivo: são interpretações de interpretações” (REIS, 2000, p. 170).

Como no caso das concepções Tradicionais Positivistas, ao pensar nos *Annales*, nas suas quatro gerações como um grupo de concepções, pode ser polêmico. Novamente, justifico essa opção pela forma que ela é tratada nas escolas e daí o uso do termo Nova História Cultural (NHC), mesclando as duas últimas gerações que impactaram mais fortemente o ensino de História nos “anos do repensar”. Mas entendo que algumas das mudanças conceituais e epistemológicas têm raízes na primeira e principalmente na segunda geração, se pensarmos na noção de tempo. Assim, para fins de análise, serão entendidas como um conjunto de concepções. Caimi (2009, p. 4-5) aponta que

A despeito da dificuldade que temos de sistematizá-la, dada a diversidade de fases, vertentes, enfoques, apresentaremos alguns de seus pontos balizadores, a saber: substituição da história narrativa pela história-problema; incorporação de abordagens sociais e culturais em detrimento da história predominantemente econômica e política; novos critérios de cientificidade, que admitem um maior grau de subjetividade no fazer historiográfico; aproximação com outras disciplinas da área das ciências humanas; reconhecimento do papel dos indivíduos ou pequenos grupos na história, considerando suas experiências singulares e representações como campo fértil de pesquisa histórica; relatividade do conhecimento histórico e a impossibilidade de pautá-lo em noções absolutas de verdade e objetividade; alargamento da ideia de temporalidade histórica, substituindo a linearidade cronológica e a sequencialidade espacial pela noção de múltiplas temporalidades, dentre outros. No que diz respeito à transposição dessas noções gerais em proposições curriculares, identificamos a chamada “história temática” e a “história por eixos temáticos” como modelos exemplares. Em termos metodológicos, há de se destacar como principais características destas propostas: a) a problematização do conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; b) a utilização de diferentes linguagens de ensino e fontes historiográficas na aprendizagem histórica; c) a ênfase no estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades; d) o investimento na apropriação dos conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; e) a preocupação de inserir os estudantes nos procedimentos da pesquisa histórica, dinamizando em sala de aula o estudo de documentos em estado de arquivo familiar e outros tipos de documento; f) a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos, dentre outras.

Uma primeira grande mudança refere-se ao rompimento com o tempo evolutivo linear, pois os historiadores dos *Annales* vão trabalhar numa perspectiva dialógica entre o tempo sincrônico e o tempo diacrônico, em que a História, enquanto ciência, é composta por permanências e rupturas (OLIVEIRA, 2015).

Para os historiadores dos *Annales*, os processos históricos são tangenciados pelo fazer humano que não se constitui como uma linearidade evolutiva, mas sim como um fazer plural,

norteado por questões econômicas, sociais, políticas e culturais. Rompem com o tradicionalismo estruturalista até então vigente na construção do conhecimento histórico em prol de uma concepção epistemológica na qual “a mudança não é vivida como progresso, como uma evolução regular ou continuidade, mas como uma nova função, aspecto de um processo de estruturação e reestruturação” (REIS, 2004, p. 69). A produção histórica passa a ser feita em “dois movimentos contrários e complementares: do presente à origem, da origem ao presente” (REIS, 2004, p. 45). Contesta-se fortemente a História presa ao passado e voltada para grandes eventos e personagens, disposta em uma narrativa linear. Valoriza-se o presente como lugar de onde emergem as questões do historiador, bem como a história problema e a abertura para outros saberes (FIALHO, MACHADO, SALES, 2017).

Com os *Annales*, a História passou a trabalhar em conjunto com outras disciplinas, valorizando a interdisciplinaridade, como a Antropologia, que possibilitou uma melhor compreensão dos comportamentos de civilizações antigas; como a Psicologia, que levou a significativas contribuições acerca dos estudos das mentalidades. Outrossim, o conceito de fonte histórica foi muito ampliado: para todos os vestígios, de diversas naturezas, deixados por sociedades do passado. Pinturas, fotografias, objetos, filmes, roupas e músicas, cartas, diários, jornais, receitas culinárias, entre outros passam a ser considerados fontes possíveis, dependendo do olhar do historiador.

O conhecimento histórico se torna hermenêutico, ou seja, é interpretativo, as fontes e os documentos históricos são reconstruídos pelo olhar analítico do historiador, não como uma verdade absoluta, mas sim como uma leitura epistemologicamente responsável, na qual as interações humanas no que concerne a economia, a política, a cultura nas diversas temporalidades se tornam matéria-prima fundante para a investigação e a produção científica histórica. (OLIVEIRA, 2015, p. 45-46)

Por isso, o trabalho do historiador – que é o de interpretar as fontes, que precisam ser criticadas e historicizadas – passa a ser um dos eixos focais dos *Annales* (FIALHO, MACHADO, SALES, 2017). O feito, o evento, o fato histórico perdem sua importância como algo individual e isolado, e o historiador ganha destaque na produção, pois ele é antes de tudo um selecionador. Assim, ganha força o caráter processual e contextual da historiografia, e o desenrolar dos fatos, o processo histórico, ganha destaque. Ou seja, há um caráter dinâmico da construção histórica enquanto processo. O tempo é infinito e a dinâmica do processo histórico é entendida nessa infinitude. Essa perspectiva da História da ação humana através do tempo confere ao homem o protagonismo enquanto sujeito que direciona e atua no fazer histórico (OLIVEIRA, 2015).

A História passa a ser a ciência da investigação das memórias coletivas, das mentalidades produzidas no curso das relações sociais, fruto de continuidades e descontinuidades. É uma História fragmentada, diversas interpretações e reconstruções sob diferentes prismas epistemológicos acerca das fontes e dos documentos históricos. A História ganha uma conotação cultural e social em que o termo cultura passa a ser utilizado para referenciar a produção humana, e o termo civilização perde sua conotação evolutiva. Esta perspectiva de História valoriza o sujeito histórico, as produções materiais e imateriais humanas; é o homem enquanto produtor de cultura, dando relevância ao meio em que este mesmo sujeito está inserido. A partir disso, grupos historicamente desfavorecidos como negros, mulheres e crianças ganham espaço na historiografia, em uma clara recusa ao elitismo da historiografia positivista e a prioridade do acontecimento (OLIVEIRA, 2015; MORAES, 2006).

Todas essas possibilidades de fontes, interpretações e problematizações ampliaram o universo das pesquisas históricas, aumentando, assim, as possibilidades de trabalho do professor em sala de aula. Inclusive com o uso de fontes históricas como ferramentas para auxiliar a compreensão histórica (FIALHO, MACHADO, SALES, 2017). O ensino de história passaria por mudanças mais profundas, com o aparecimento de experiências que misturavam pressupostos de teorias diferentes. Sobre a influência de tal movimento historiográfico, podem ser citadas três de suas características e suas conseqüentes contribuições no ensino de História: perspectiva da história global, noções de múltiplas temporalidades e a história a partir de questões-problema. Essa proposta busca as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares. Os PCNs incorporaram grande parte das discussões acadêmicas, influenciadas por essa historiografia, sobre o ensino de História como o trabalho com noções e conceitos básicos, uma perspectiva interdisciplinar e pluricultural de currículo, o ensino articulado com a pesquisa, o uso de fontes e diferentes linguagens no ensino da disciplina e o ensino a partir de eixos temáticos (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

A história, enquanto disciplina escolar, ganha uma dimensão social a partir do entendimento do homem em sua humanidade, construída através do tempo, afastando-se do conhecimento do passado estático, da ideia de progresso civilizacional, para organizar o passado em função do presente. As questões são levantadas a partir de demandas e problematizações do presente, que conduzem a interpretação do passado, que não pode ser resgatado em sua totalidade, mas em fragmentos que são contados e recontados pelo historiador (OLIVEIRA, 2015).

Caimi (2001) indica que, nesse sentido, os trabalhos sobre o ensino de história analisados sob essa influência historiográfica são voltados à diversidade e à pluralidade, pois trabalham em perspectiva global os modos de vida das pessoas, apontando diferenças e semelhanças usando interdisciplinaridade; buscam retratar a realidade como palco de interesses antagônicos, sem vilanizações ou heroizações; criticam a ideia de harmonia social, problematização em torno das diferenças e heterogeneidade. Trabalham com o processo histórico articulado entre as esferas política, econômica, social e cultural, privilegiando esta última. Trazem a percepção de diversidade de concepções, discursos e práticas no meio acadêmico e escolar e, entre eles, defendem uma sociedade democrática com respeito aos diferentes pontos de vista; abandonam uma ideia de nação única para adotar a ideia de uma sociedade complexa e diversa; usam múltiplas fontes e diálogos entre a história e a memória; se preocupam com rupturas e permanências e destacam a ideia de cotidiano multifacetado. Através da temática diversidade cultural, os conteúdos concebem o outro não como inferior, mas como diferente, advogando o direito das diversas culturas vivenciarem sua alteridade, valorizando as experiências individuais e coletivas, condenando concepções e práticas segregatórias e discriminantes. Um novo conceito de cidadania emerge, não mais apenas nos direitos civis e políticos, mas sociais e mesmo culturais, como o direito à memória histórica e o acesso aos bens culturais que representam o seu passado. Isso fica expresso nos próprios PCNs, que, além de objetivar essa cidadania mais ampla, traz nos seus temas transversais a “pluralidade cultural” que problematiza questões como desigualdade econômica, discriminação e exclusão social e étnica e a questão das diferenças regionais. Nessa percepção de História ensinada, o que se pretende é o desenvolvimento de um cidadão crítico, que se vê presente e atuante dentro da História (CAIMI, 2001; FIALHO, MACHADO, SALES, 2017).

Cerri (1997, p. 138) lembra que essas modificações do ensino de História, como trabalhar a partir do cotidiano do aluno e colocar o aluno como sujeito do seu processo de aprendizado, não são apenas “atribuição exclusiva da ‘História Nova’, ao contrário do que pensam alguns, mas sim uma contribuição advinda também da psicopedagogia”. Apresenta, assim, algumas concepções articuladas com as novas propostas pedagógicas. No que chama de concepções genéticas ou dialógicas, diz que a verdade está na produção coletiva do diálogo, sendo intersubjetiva e relacional. Coloca os métodos construtivistas e pós-construtivistas associados a ela porque

associam à perspectiva de que o conhecimento não é dado, mas resultado de um trabalho, uma construção. Não é absoluto ou definitivo, mas dependente do estágio

do conhecimento e do confronto das argumentações, bem como dos consensos possíveis a cada momento (CERRI, 2009, p. 153)

Essa concepção corresponderia ao pensamento de Paulo Freire e sua pedagogia, que tem o oprimido como sujeito, através do diálogo como fio condutor. Freire salientaria a necessidade de dúvida e assim falta de dogmatismo que esterilizaria a sua análise e sua ação sobre a realidade.

Para Cerri (2009) essas concepções da psicopedagogia estão em consonância com a concepção de que a História produz um conhecimento racional, mas uma ciência que não está isolada de outras formas de conhecer a sociedade. Em ambas, a racionalidade é produzida de forma processual, sendo capaz de atender requisitos de argumentação e de prova. Por isso, nesse quadro o ensino de história não deve ser enunciação, mas diálogo, não cabendo a ideia de que a história ensinada reproduz, divulga ou didatiza o conhecimento científico para os alunos. O aprendizado seria o ato de colocar saberes novos em relação com saberes anteriores, sendo um ato de criação do conhecimento também (CERRI, 2009).

Outra característica apontada por Azevedo e Stamatto (2010) e Caimi (2001, 2009), no que se refere ao ensino de História sob essas concepções historiográficas da Nova História, é o ensino por eixos temáticos, que possibilitaria um estudo da história a partir das experiências de vida dos alunos ao partir de uma problematização da realidade social e histórica dos estudantes. Isso permitiria transitar das partes para o todo e vice-versa, em constante vai-e-vem no tempo e no espaço, levando à compreensão da totalidade do social em suas contradições, mudanças e permanências e, portanto, na sua historicidade. Trabalhar com as múltiplas temporalidades consistiria em admitir, em um mesmo tempo cronológico, a existência de diferenciados “níveis” de temporalidade. Tempos biológico, psicológico, cultural, entre outros, nos quais os homens realizam suas vidas, experimentam e fazem história. Esse flexível movimento histórico nas formações sociais ao longo do tempo é um dos objetivos da história a partir das concepções da Nova História Cultural.

A história a partir de questões-problema consistiria em propor, com base em situações problematizadoras extraídas da realidade social dos alunos, a busca por respostas no passado, em diferentes épocas e lugares, sempre orientados por dúvidas e indagações reais, do tempo presente. O ensino de história deve ser significativo para os alunos na sua experiência atual (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 720).

Essas últimas considerações demonstram que, quando se trata do ensino escolar, as concepções historiográficas não são protagonistas solo, mas compõem o cenário com outros

atores e outras concepções advindas de outras ciências. E, mesmo quando olhamos apenas para as concepções da história, elas raramente se apresentam isoladas. Há muitas possibilidades de entrecruzamento entre elas. É o que será discutido a seguir.

<b>Concepções da Nova História Cultural</b>
A História não é objetiva
A História é a construção de um historiador no presente
Historiador faz um recorte do passado
Diversidade de fontes
História das mentalidades, do cotidiano, da loucura
Longa duração
Simultaneidade
História da mulher, de gênero
Valorização das culturas – não há civilização <i>a priori</i> ou mais evoluída
Diversidade
História a partir de questões-problemas <sup>13</sup>

Quadro 4: Concepções da Nova História Cultural – tabela elaborado pela autora

### 3.1.4 Entrecruzamento das concepções historiográficas

Como percebemos, essas concepções historiográficas são entendidas em agrupamentos que as aproximam, mas ainda assim poderiam ser questionados pela diversidade do que é colocado em um mesmo grupo. Se a história tradicional e a positivista não são exatamente a mesma escola historiográfica, mas, ainda assim, são por vezes entendidas dessa forma, então podemos questionar se as concepções aqui organizadas também são combinadas. O professor de História seria incoerente conceitualmente ao mesclar essas concepções? Para pensar sobre isso, primeiramente, parto da própria historiografia.

Discutindo a possibilidade de diálogo entre historiadores marxistas e dos *Annales*, Reis (2000) destaca três leituras: a que valoriza os pontos em comum, vendo-os como métodos conciliáveis, a que valorizaria sua oposição ideológica e rivalidade política, vendo-os como adversários, e uma terceira visão seria vê-los como diferenciados, teorias que dialogam porque são diferentes. Na perspectiva que as vê como complementares, Reis (2000, p. 173) apresenta pontos dos autores que as aproximam, pois

<sup>13</sup> Diferencia-se da história-problema das concepções marxistas: enquanto naquelas concepções significa analisar a História a partir dos problemas vividos por uma determinada sociedade, nas concepções dos *Annales* significa começar a análise a partir de uma questão-problema posta pelo historiador. Enquanto aqui está relacionada a uma questão metodológica como ponto de partida, lá, além de ponto de partida, também relaciona-se a um possível ponto de chegada.

ambos reconhecem a necessidade de uma síntese global, reconhecem que a consciência não coincide com a realidade social, respeitam as especificidades históricas de cada período e sociedade, propõem e exercem a interdisciplinaridade, vinculam a pesquisa do passado ao presente, alguns membros dos *Annales* aceitam a determinação do econômico, ambos fazem uma história coletiva, econômico-social e não individual e “acontecimental”, ambos usam métodos quantitativos, apoiando-se em fontes numéricas e seriais, ambos são visões estruturais da sociedade.

No entanto, Reis (2000) vê um antagonismo ideológico maior que epistemológico, pois, para os marxistas, os *Annales* seriam contra a revolução e a mudança e, por isso, reacionários. Mesmo que Reis (2000) veja como inconciliável essa convergência, ele apresenta o historiador marxista-*annales* Vovelle, que defende que a segunda geração dos *Annales* não seria antimarxista, como havia sido a primeira, e inclui na temporalidade “longa duração-permanência” a noção do evento-mudança marxista. Ora, para Reis (2000), o evento, em Braudel, é visto como uma oscilação que renova a estrutura e a fortalece, tornando-a mais duradoura. Assim, mesmo havendo marxistas no interior do grupo dos *Annales* buscando uma conciliação, essa seria refutável pelas diferenças ideológicas, que esfumaçariam a aproximação epistemológica.

Alguns historiadores foram mais críticos sobre essas aproximações entre *Annales* e marxistas e destacam que, quando era interesse dos *Annales*, eles aproximaram-se dos marxistas e mesmo dos partidos comunistas quando o marxismo se tornou uma força teórica-política expressiva nos anos 1950-1960, sendo considerados pelos marxistas de oportunistas (REIS, 2000). Reis (2000) afirma que essa aproximação também pode ser vista como um exemplo da clara flexibilidade dos *Annales* e mesmo a realização do seu projeto de não se fechar em princípios dogmáticos, reconhecendo as mudanças históricas e os sujeitos efetivos, afinal, se o marxismo se tornara uma força expressiva, não faria sentido ignorá-lo. Isso explicaria as influências marxistas e os contatos entre as duas escolas. Ainda assim, para Reis (2000), essas duas escolas se opõem ao que ele considera essencial em uma escola teórica: a concepção de tempo histórico. O “horizonte de espera” marxista se impõe sobre o “espaço da experiência” dos *Annales*. Novamente, as contradições residem mais no campo político do que no teórico, e Reis (2000, p. 185) afirma que, ainda que as diferenças pareçam irreconciliáveis, não impediram um trabalho colaborativo, de diálogo entre as duas escolas que se veem “com simpatia, mas sem concessões; e com concessões sob raciocínios cogentes, sem submissão”, pois teoricamente essa divergência é enriquecedora, na medida que são percebidas como holofotes que iluminam de forma parcial a realidade social.

Se alguns historiadores buscaram essa aproximação ou os pontos convergentes, mesmo que talvez tenham cometido equívocos epistemológicos ou ideológicos, parece bastante razoável que os professores de História da educação básica estarão tão ou mais suscetíveis a cometer estes desacertos. Não se trata aqui de igualar ou colocar em hierarquia ou escala os usos das concepções teóricas que os professores fazem e que a academia e os intelectuais fazem, mas demonstrar que se, afinal, elas ocorrem, devem ser vistas nas suas possibilidades de existência. Pesquisadores do ensino de História apontam um diálogo teórico entre uma tendência Marxista e a Nova História Cultural. Como já destacado, estudiosos de outras temáticas, que não o ensino, acreditam na possibilidade de diálogo entre essas duas abordagens. A ampliação dos horizontes da História e a elaboração de novas ferramentas conceituais, em muitos momentos, não foram em antagonismo com os Marxistas, pois inclusive se apoiaram neles e participam de seu enriquecimento, e “estabelece-se assim uma confluência de grandes correntes” (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 727).

Conforme Cerri (1997, p. 138), existe uma

tendência em ver o “mapa” das correntes historiográficas como os mapas da geografia política: com fronteiras rígidas e bem definidas, quando temos na verdade várias cores pinceladas em pontos diferentes do mesmo quadro, mas que vão ficando nuançadas e interpenetradas na medida em que se aproximam das cercanias das outras cores. Compreender esta fluidez é um primeiro passo para enfrentar o problema da coerência entre a concepção historiográfica do professor e a sua prática cotidiana em sala de aula, que não é mecanicamente mediatizada pela primeira, mas sim influenciada por uma série de outros fatores.

Entre os outros fatores, estão as concepções da pedagogia e da psicopedagogia. Mas não se trata de rotular os professores nesta ou naquela concepção, e sim perceber como essas concepções estão presentes nas suas práticas de ensino.

Essas concepções em muitos casos aparecerão nas suas negativas, como o caso da nomeada escola positivista, que será atacada no contexto das duas últimas décadas do século XX. A defesa de uma necessária renovação provocou a tendência de tratar

as experiências e propostas a partir dali como “renovadas”, enquanto quase tudo o que havia antes, em termos de ensino, e boa parte da historiografia, ganharam como brinde o título de “positivistas”. O termo passou a ser um delimitador de identidade: positivistas são os outros. Essa simplificação empobreceu o debate principalmente quando consolidou-se a incorreta sinonímia entre positivismo e ensino/historiografia tradicional. (CERRI, 1997, p. 139-140)

Assim, parece empobrecedor naturalizar ou estabelecer uma relação “mecânica e imediata entre as concepções de história e as concepções e metodologias de ensino” (CERRI, 1997, p. 150 -151), afinal

as concepções filosófico-historiográficas não se encaixam com perfeição com as concepções pedagógicas que parecem ser correspondentes a elas. Encaixam-se em alguns pontos, mas muitos outros encaixes ficam livres, compondo substâncias instáveis. Com essa condição, a falta de clareza quanto às implicações metodológicas de uma e outra concepção permitem que considerações e práticas completamente divergentes e contraditórias sejam encaixadas, gerando monstruosidades educacionais que não vão a lugar nenhum porque têm várias pernas que caminham para princípios, objetivos e valores diferentes. Por exemplo, autores e práticas “marxistas” de ensino em que o tempo histórico evolui de maneira linear e não dialética. (CERRI, 1997, p. 149-150).

Concordo com Cerri (1997), mas ressalto que o objetivo não é apontar as inconsistências e sim perceber se elas existem, como ocorrem, de que forma se apresentam no ensino de História. Não é apenas sobre dizer o que se precisa ser feito, mas por que isso ocorre e as contingências dessa realidade. Para Cerri (1997, p. 150) “é impossível conciliar múltiplas visões e uma pluralidade de métodos decorrentes de teorias que se diferenciam”, afinal, “o método não é tecido dócil: ele é fruto dos objetivos, carrega os objetivos consigo, não é uma ferramenta estandardizada multicambiável, mas traz a marca da mão de quem a forjou”. Assim,

as partes das concepções historiográficas não são peças intercambiáveis, mas sim órgãos cujo transplante indiscriminado pode gerar complicações: qualquer coisa que se importe do positivismo, por exemplo, está invariavelmente composta por uma concepção de evidência histórica entendida como unívoca, universal e invariável, enquanto no marxismo destaca-se a interferência do discurso de classe sobre a qualidade da evidência, ao passo que para os Annales, a evidência não é definitiva, dentro do princípio científico da incerteza. (CERRI, 1997, p. 150)

Ou seja, a ideia de mesclar as concepções historiográficas geraria um “monstro de Frankenstein” inoperante e inválido. Mas, e se o que ocorre for esse monstro criado por cada professor, nas suas próprias condições de recepção, apropriação, atuação e mediação? E se houver esse “monstro”, ignora-se sua existência? Cerri (1997) indica como possibilidades a utilização do critério de validade da hermenêutica, na qual é válido o discurso em que podem ser explicitadas as condições de sua produção e a consciência das posições teóricas e práticas. Neste trabalho, me interessei por observar como essas concepções aparecem nas práticas dos professores e como eles articulam seus saberes sobre elas nessas práticas.

Assim, discutidas as concepções historiográficas que permeiam o trabalho do professor de História e como elas serão entendidas nas análises, passo para a análise do *corpus* construído a partir das repostas ao questionário on-line.

### 3.2 REPRESENTAÇÕES DE SI – ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

#### 3.2.1 Análise geral das repostas do questionário on-line

A partir das repostas dos questionários, foi possível traçar um perfil geral da amostra de professores informantes. Tivemos 23 informantes respondentes, ou seja, 12,3% dos professores da RME, que são um total de 187. É importante lembrar que, nesses 187, estamos incluindo os professores formados em licenciaturas de Geografia ou licenciaturas curtas.

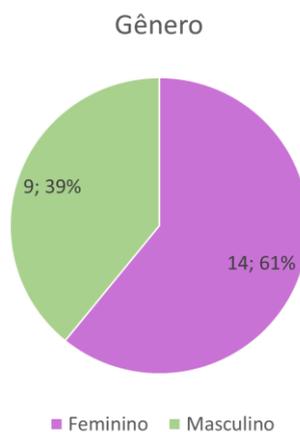


Figura 1: Gênero dos professores respondentes ao questionário.

Entre os respondentes, 61% se declararam como feminino, o que representa razoavelmente a distribuição por gênero dos professores da RME pois, dos 187, 121 (ou 64,7%) são do gênero feminino e 66 (ou 35,3%) são do gênero masculino.

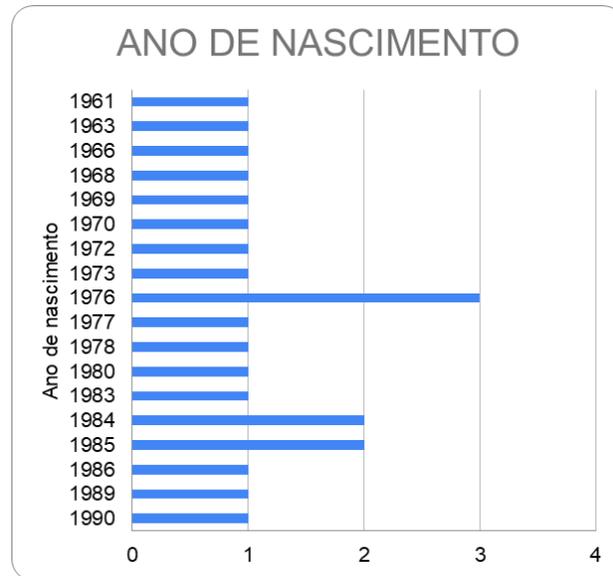


Figura 2: Ano de nascimento dos respondentes ao questionário

Sobre a faixa etária, os professores-informantes representam um grupo muito diverso, entre 30 e 59 anos, sendo que três nasceram em 1976, dois em 1984, dois em 1985, sendo os demais distribuídos entre 1961 a 1990.

#### Graduação em Licenciatura Plena em História

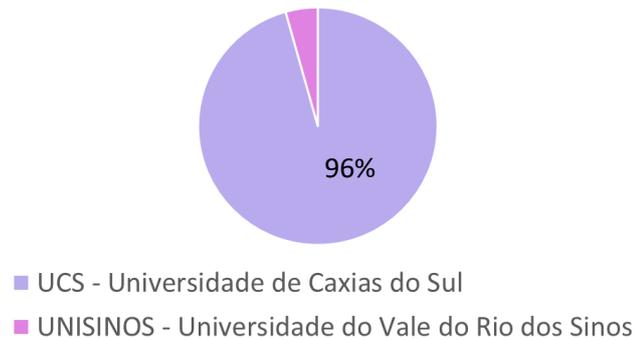


Figura 3: Universidade de formação dos professores respondentes ao questionário

Sobre a formação acadêmica, 95,6%, ou seja, 22 dos 23 professores-respondentes são formados em Licenciatura plena em História na UCS. Apenas um dos professores-informantes não se formou na UCS. E, apesar de as faixas etárias serem bem diversas, o ano de conclusão do curso de graduação variou menos, entre 1985 a 2014, ou seja, enquanto a variação da idade foi de 53 anos, a variação da conclusão do curso foi de 34 anos. Observando o cruzamento de dados entre nascimento e ano de conclusão, os que nasceram antes de 1966 (3) graduaram-se entre 1985-1989, os nascidos em 1990 graduaram-se entre 2010-2019; os demais têm uma variação maior entre idade e colação de grau, como um nascido em 1970 e formado entre 2010-2014, indicando que muitos alunos entram mais tarde no curso, como corrobora Nunes (2015).

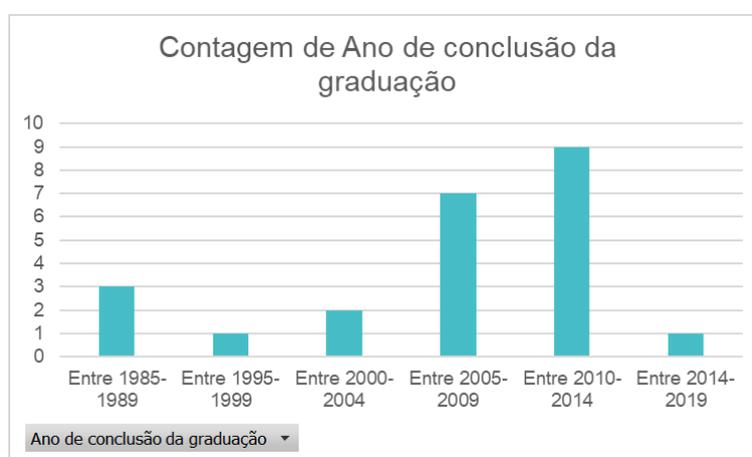


Figura 4: Ano de conclusão dos professores respondentes ao questionário

Sobre a continuidade da formação, 78,2%, ou seja, 18 de 23, são especialistas, 34,7%, ou 8 de 23, são mestres e apenas dois professores possuem doutorado. Um dos possíveis motivos para o alto número de especializações e menor número de pós-graduação *stricto sensu* esteja no plano de carreira do município<sup>14</sup>, que define como grau cinco (ou máximo) o professor que possuiu pós-graduação a nível de especialização, mestrado ou doutorado, não havendo incentivo para a formação continuada. Essa amostragem é significativa da realidade desses professores, na qual 148 (ou 79%) dos 187 professores de Estudos Sociais são grau G5. A SMED não possui os dados tabulados de quantos desses possuem especialização, mestrado e doutorado especificamente, visto que, independentemente dessa diferenciação, todos têm o mesmo grau.

<sup>14</sup> LEI Nº 3141 DE 29 DE JUNHO DE 1987. <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/lei-ordinaria/1987/314/3141/lei-ordinaria-n-3141-1987-institui-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-de-caxias-do-sul-define-o-quadro-de-pessoal-e-da-outras-providencias> acesso em 10-06-2020.

A pergunta sobre a área da pós-graduação e universidade foi aberta, assim, foram compiladas 10 especializações na área da educação, sete na área da História e uma na área de Ensino em Filosofia e Sociologia. Uma das respostas apenas indicou a universidade e não a área.

Na área da Educação, entre aqueles que especificaram, três optaram por cursos de educação inclusiva, e dois fizeram sobre Mídias e Educação. As demais respostas variaram como Ensino e Pesquisa, Gestão Escolar, “capacitar neurociência” ou citaram apenas “educação”.

Os que fizeram especialização na área de História também fizeram diferentes cursos, como História Afro-brasileira, da América Latina, História do Brasil e História e Geografia. Sobre a instituição de ensino, apenas onze informaram, sendo que quatro fizeram especialização na UCS, dois na FSG, dois na UNIASELVI, um na UFRGS, um na UNISC, um na Faculdade Dom Alberto. Parece haver uma tendência de voltar à instituição de ensino da sua graduação, visto que, além dos quatro que voltaram para a UCS, aquele que fez sua especialização na UNISC, fez também sua graduação nessa mesma universidade.

Dos que fizeram mestrado, cinco fizeram mestrado na UCS, sendo dois em Letras e Cultura Regional e três Mestrado Profissional em História. Um em História na UFRGS, um em História na UPF e um que não informou a Universidade, apenas indicou “América Latina”. O professor-informante que fez mestrado na UPF é o formado na UCS. Dos cinco que fizeram mestrado na UCS, três fizeram especialização na UCS, um não fez especialização e o outro formou-se e especializou-se na UNISC. Os dois que fizeram doutorado, um na UFRGS e outro na UNISINOS, não informaram a área do doutorado.

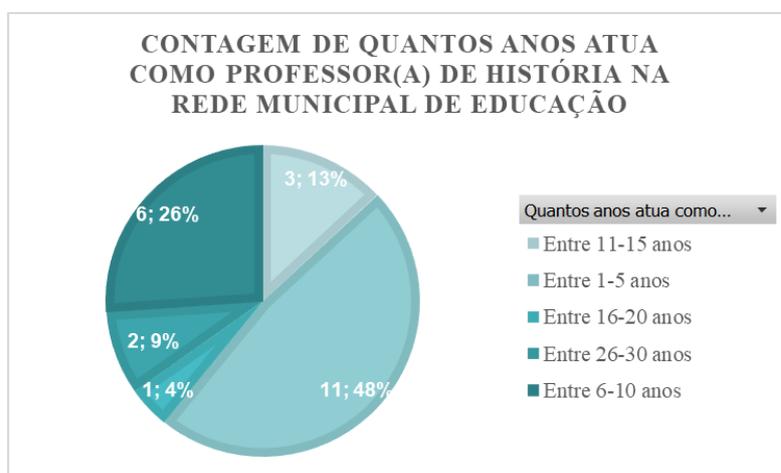


Figura 5: Tempo de atuação na RME dos professores respondentes ao questionário

Sobre o tempo de docência, cinco, ou 21,7% começaram a atuar como professores diretamente na rede municipal de educação, enquanto a maioria teve experiência docente anterior. Em 36,3% dos casos, essa experiência anterior não passou de cinco anos, e em 40% dos casos essa experiência não passou de dez anos. Esses dados significam que a amostra dos professores-respondentes tem uma variação de faixa etária e de experiência docente bastante diversa.

Conhecendo brevemente os professores informantes, relacionando então à totalidade de professores da RME, temos uma amostragem que possibilita certa generalização quanto à diversidade, ainda que não em relação à quantidade, que não era o intuito.

Antes de partir para as análises mais detalhadas, retomo o caso da informante 3/19, que respondeu o questionário de forma duplicada. A análise buscou comparar suas respostas a fim de perceber as consistências ou possíveis incongruências, como forma de validação das mesmas, tendo em vista que, decorridos sete meses e por contingências próprias do ser humano, não esperava encontrar as mesmas respostas para então validá-las, mas sim perceber as possibilidades de aproximação.

### **3.2.2 Ato falho – reencenando as respostas**

A informante 3/19 foi no geral constante em suas respostas. Das questões sobre seu trabalho, ou seja, fora as questões que eram de formação e tempo de trabalho – que se mantiveram –, as respostas das perguntas abertas, no geral, não se contradizem, apresentando mais elementos, em alguns casos, na segunda resposta. As respostas das questões relativas às concepções historiográficas também não se alteraram, exceto em um dos casos. As respostas que apresentaram alguma variação foram as relativas às práticas de sala de aula, como os usos do livro didático e de recursos e na forma de participação de projetos, bem como na percepção das dificuldades encontradas para a realização de seu trabalho.

Assim, a informante 3/19, que se licenciou na Universidade de Caxias do Sul entre 2010-2014, atua na rede há 1-5 anos, tendo ali iniciado sua atuação como professora. Quanto aos objetivos da disciplina, afirmou primeiramente que os alunos devem compreender o mundo à sua volta, apropriando-se dos conceitos e percebendo-se como sujeitos históricos, criticando as transformações e permanências, e na sua segunda resposta acrescenta à ideia de sujeitos históricos que eles se percebam responsáveis pela manutenção ou transformação das

sociedades, ou seja, reforça a ideia de “sujeitos” já expressa na primeira resposta. Acrescenta que os alunos devem compreender os processos históricos além dos grandes heróis e que percebam a participação do povo nestes processos. Seu viés materialista está ainda mais reforçado, reiterando aspectos da primeira resposta. Também diz que os alunos devem respeitar a diversidade e diferentes culturas e que “sejam humanos”, o que, se colocado em comparação com a primeira resposta e a ideia de permanência, evidencia uma aproximação com concepções da nova história cultural. Ainda escreve que eles devem compreender que “o que vivemos hoje é resultado do que foi, e como foi vivido o passado”, indicando mais que uma simples relação de causa e consequência, mas de ação e representação, novamente reiterando suas concepções materialistas e da nova história cultural. Isso é corroborado quando responde quais as concepções historiográficas que guiam a sua prática, respondendo primeiramente “História cultural e materialismo histórico”, e secundamente “Materialismo histórico e Escola dos Anais [sic]”. Parece mais consolidado em um segundo momento o materialismo, tanto pela ordem da resposta, com a presença da mesma nomenclatura, quanto pela resposta sobre quais conteúdos e conceitos considera mais importantes de serem trabalhados com os alunos: enquanto na primeira vez cita “Escravidão, história das mulheres, luta de classes”, na segunda, reafirma escravidão e classes sociais e acrescenta servidão, trabalho, cultural, revolução, revolta, reforma, democracia, república, capitalismo, comunismo, proletariado e golpe. Traz muitos conceitos que normalmente são associados ao materialismo, como servidão, trabalho, revolução e, enquanto no primeiro traz um tema ligado à nova história cultural, no segundo temos o próprio conceito “cultural” citado.

Quando perguntado se acredita que essas concepções afetam a sua forma de dar aula e de que forma, suas respostas invertem sobre seu papel de ator. Na primeira resposta, coloca-se como detentor de certa posição e ator do processo educativo ao afirmar que “Sim. Pois como nossa prática não é neutra, toda escolha feita é guiada pela teoria que temos como base, como o tema e enfoque escolhido e debates oportunizados” (informante 3/19). Já na segunda resposta, desloca esse posicionamento, colocando as concepções de forma impessoal: “Sim. Por serem críticas, colocam o próprio estudante como protagonista da história, incentivando sua autonomia enquanto sujeito para transformações na sua vida e na da sociedade” (informante 3/19). Apresenta, na sua segunda resposta, de forma contínua, conceitos próximos do materialismo. Se fosse aqui categorizar esse informante 3/19, poderia dizer que é um professor com fortes concepções Materialistas, mas que também se aproxima muito de concepções da NHC, tanto na forma como se representa, na sua resposta sobre suas concepções, quanto na

forma como apresenta os conceitos que considera importante trabalhar, e mesmo na forma como percebe as noções prévias de cidadania e trabalho do professor de História. Afinal, diz concordar com as proposições A2 e A3, e concordar em partes com a proposição A1; assim como diz concordar com as proposições B2 e B3, e concordar em partes com a proposição B1; ou seja, concorda com as proposições ligadas às concepções historiográficas Materialistas e da Nova História Cultural e concorda em partes com as proposições ligadas ao positivismo (vide Quadro 1). Outrossim, quando argumenta sobre os objetivos do ensino de História, a informante 3/19 questiona uma ideia ligada às concepções atribuídas ao positivismo, que seria o destaque aos heróis.

Em uma análise de saberes dos professores, por uma questão levantada por Tardif (2007), seria ingenuidade ou mesmo má compreensão da condição humana pensar que poderíamos categorizar os saberes (e as pessoas) em “caixas” conceituais. Se há uma diversidade de abordagens e de objetos históricos que constituem a disciplina e, por conseguinte, não há mais uma História legítima, além das formas como são produzidos os lugares de legitimação também é preciso levar em consideração as maneiras como o papel do saber acadêmico é projetado pelos professores para o ensino de História na escola, ou seja, um saber que não é apenas de incoerência, mas de utilidade (MARTINS, 2017). Ver dessa forma não desresponsabiliza o professor, o pesquisador ou mesmo as instituições formadoras. Se a pluralidade das concepções ampliou a falta de clareza quanto às diferentes abordagens, pois muitos professores não conseguem assumir uma linha de atuação ou justificar sua opção de trabalho e isso os torna alvo de críticas, então é preciso pensar alguma ação conjunta de formação continuada (FONSECA, 2003).

No caso analisado, duas questões colocam em xeque a aparente “coerência conceitual” acima descrita. A primeira está relacionada às proposições sobre as visões de Tiradentes, pois o informante não apenas não responde conforme as concepções historiográficas acima, como também é um dos raros casos em que muda sua resposta na segunda vez. Na proposição C3, relativa à NHC, diz concordar em ambas respostas; na proposição C1, relativa ao Positivismo, diz concordar em partes em ambas respostas; já na proposição C2, relativa ao Materialismo, diz discordar em partes na primeira resposta e concordar em partes na segunda resposta. Ora, mais do que demonstrar que talvez esse professor não seja tão “alinhado” à concepção Materialista, evidencia-se que a forma como a proposição está escrita não convenceu ou não ficou clara suficientemente. O fato de o professor não ser, e não ter a obrigatoriedade de ser alinhado à uma concepção historiográfica já foi discutido anteriormente. Mas, talvez, mais do que isso,

poderia se tratar de um saber construído ao longo de sua formação escolar, pois o Tiradentes historicamente é uma figura heroica na sala de aula, principalmente quando pensamos no ensino de História, antes das reformas da LDB 9394-96 e dos PCNs de 1997, com heranças diretas do período do regime civil-militar, e que tem permanências até inícios dos anos 2000, conforme as falas dos informantes Fabiano e Fernanda, que indicaram terem sido escolarizados nos anos da década de 1990, tendo forte influência do ensino Tradicional Positivista. Assim, se pensarmos que esse professor (informante 3/19) teve sua formação básica até o ano de 2006, poderia ter uma visão de Tiradentes como um herói, o que não coaduna com uma visão de um personagem que estaria disposto a fazer alguma grande mudança na sociedade, na forma entendida pelas concepções materialistas<sup>15</sup>. Outrossim, alguns livros didáticos reforçam hoje que a Inconfidência Mineira, em comparação com a Conjuração Baiana, propunha a manutenção da escravidão, vista como menos disposta à uma mudança social<sup>16</sup>. Como fiquei na dúvida se era isso que o informante 3/19 tinha entendido, entrei em contato pela rede social Facebook e perguntei o que pensava da afirmação C2 “Tiradentes lutou pelo que considerava justo, queria uma mudança na sociedade e foi o único punido devido a sua condição social mais pobre”, sem dizer o que ele havia respondido e apenas que precisava de mais elementos para análise. A resposta veio no dia seguinte

[...] Acredito que assinalo concordo em partes por conta do “lutou pelo que considerava justo, queria uma mudança na sociedade” desconsiderando o “foi o único punido” [...] (informante 3/19)

Pela sua resposta tive a corroboração de que discordava da ideia de um herói que queria uma mudança social. Por fim, a resposta que mais teve mudanças entre a primeira e a segunda vez foi aquela que demonstra maior contraste entre as suas concepções teóricas até então destacadas: quando pergunto sobre a forma de trabalhar a história, cronológica linear, integrada, temática ou outra, na primeira resposta afirmou a segunda opção, o que de certa forma é coeso com as suas concepções teóricas, visto que essa se aproxima das concepções Materialistas. No entanto, na sua segunda resposta, fez uso do “outro” e escreveu que “uso história cronológica e história temática, intercalando e voltando quando necessário”, e nesse caso a discrepância fica evidente, pois não só não cita a integrada como mescla as outras duas formas de trabalho, mais

<sup>15</sup> Destaco que, quando selecionei essas proposições, tal possibilidade de visão sobre essa proposição C1 não havia sido por mim vislumbrada, mas ao fazer as primeiras análises das respostas do informante 3/19 e suas concepções mais próximas ao materialismo é que inferi essa discussão.

<sup>16</sup> Como apresentado nas questões de comparação das duas conjurações em atividades de tabelas e como sugerida a resposta em Boulos (2018, p. 84) e em Seriacopi (2018, p. 106), por exemplo.

relacionadas às concepções Positivista e da NHC. Para não fazer juízo de valor sobre uma possível “incoerência” teórica, é preciso ressaltar então alguns aspectos. Ora, parece ser mais complexo e envolver mais do que apenas uma transposição de conceitos e concepções da teoria historiográfica para a prática docente. Primeiro, porque não bastaria a vontade do professor e a clareza sobre as concepções historiográficas. Quando tomamos, na prática, a forma de trabalho da história nas suas possíveis organizações dos conteúdos, precisamos levar em consideração que estamos diante de prescrições governamentais e de sistemas de ensino; além de estarmos orientados, quando não engessados também, pelos livros didáticos disponíveis; e inclusive orientados pelos saberes escolares e de formação profissional (TARDIF, 2007). Quantos de nós professores de história não tivemos nossa formação superior com as disciplinas organizadas segundo o sistema quadripartite da História geral e tripartite da História do Brasil? Talvez essa mudança de resposta indique mais do que uma “incongruência” das concepções desse professor, mas uma incongruência das possibilidades de ação desse mesmo professor na atuação em sala de aula.

O que poderia confirmar essas dificuldades, tanto quando o professor parte para a ação docente, quanto quando ele pensa sobre essa sua ação, são as variações de respostas nas questões que envolvem a prática. Sobre o uso do livro didático, o informante 3/19 mantém sua resposta, que na escala disponível significaria quase nunca, e varia um pouco sobre os usos que faz do livro, mantendo em “algumas vezes” as ações de “leitura com os alunos”, “leitura silenciosa com os alunos”, “seleciona textos ou trechos para trabalhar” e também mantendo em “muitas vezes” o “uso de imagens”. Muda de “algumas vezes” para “muitas vezes” a ação de pedir pesquisas aos alunos; de “quase nunca” para “algumas vezes” o ato de pedir para sublinhar as ideias principais e de “muitas vezes” para “algumas vezes” o uso dos exercícios. Além disso, sobre os recursos, mantém sua resposta em “muitas vezes” sobre uso de mapas, pinturas, vídeos da internet; bem como mantém sua resposta em “algumas vezes” sobre o uso de fotografias e “quase nunca” sobre o uso de apresentação de slides. Muda sua resposta de “quase nunca” para “algumas vezes” sobre o uso de gráficos e de “muitas vezes” para “sempre” sobre o uso de filmes ou trechos de filmes. O caso mais destoante é sobre o tratamento que dá ao fazer uso das imagens, mantendo em “sempre” como texto e mudando de “sempre” para “às vezes” como ilustração.

Apesar desse último caso, percebemos que as mudanças das suas respostas não são contraditórias, e sim reflexo de como o professor representa suas práticas naquele momento, já que em muitos casos lança mão de algum recurso com mais afinco, ou simplesmente rememora

essas práticas sobre outro ponto de vista, o que demonstra uma reflexão contínua acerca de seu trabalho. Isso está expresso quando responde de forma distinta sobre as dificuldades para realizar as suas práticas, na primeira vez criticando “a estrutura engessada das escolas, que mais parecem prisões” e na segunda vez criticando os “recursos tecnológicos, tempo, espaço (e organização deste) inadequados. Em alguns momentos, falta de interesse dos estudantes”. As duas respostas poderiam ser convergentes quando fala do engessamento e inadequação de tempo e espaço, mas demonstram uma reflexividade que se desloca das questões físicas, burocráticas e até de caráter humano. A resposta que pareceu mais profícua para perceber essa capacidade reflexiva foi sobre as mudanças da sua própria prática pedagógica. Ora, trata-se de um professor que se encontra na transição entre a fase da exploração para a consolidação de sua carreira (TARDIF, 2007), e por isso penso que suas respostas a esse questionamento são tão significativas, pois exemplificam esse traço reflexivo do professor:

Sim. Não era afetiva e passei a ser e vi uma resposta muito melhor dos alunos. Comecei também a propor trabalhos e exercícios de teatro e dança, pois percebi que na avaliação escrita nem todos conseguem mostrar o que sabem, além de nunca mais esquecerem os temas trabalhados. Comecei a usar mais recursos de vídeo, buscando material de qualidade mas que eles gostam, e não o que eu achava bom. Passei a confiar mais nos alunos e dar mais liberdade de escolha, para terem mais autonomia. [sic] (primeira resposta – informante 3/19)

Sim. No tratamento aos estudantes, me abrindo e incentivando o afeto e usando uma comunicação não violenta, o que gera vínculo e respeito, facilitando o trabalho. Passei a incentivar a análise e compreensão de textos, por ser uma grande dificuldade nos dias de hoje. Uso do teatro em sala de aula, propondo jogos, montando esquetes e solicitando que os façam por conta também, com autonomia (Que ainda é uma dificuldade) que as atividades mais lúdicas proporcionam. Praticamente não usar o quadro, já que eles passam sentados copiando a maior parte do tempo. [sic] (segunda resposta – informante 3/19)

O professor 3/19 mantém praticamente sua resposta e podemos evidenciar a palavra afetividade, a preocupação em atingir os alunos a partir da realidade deles quando afirma “que eles gostam, e não o que achava bom”; uso do teatro como outra forma de avaliar, de tornar sua aula mais lúdica, focando na aprendizagem e não no ensino, como também fica manifesto na preocupação com a compreensão de textos. Outros elementos podem ser destacados nessas duas respostas, como o uso de comunicação não violenta e a defesa da autonomia do aluno. Todos esses aspectos denotam um professor que se representa como um ator que age para além dos objetivos disciplinares, o que, também nesse caso, faz parte da visão de ensino expressa nos PCNs.

### 3.2.3 Concepções Historiográficas dos professores nos questionários

A primeira pergunta da seção “Práticas Pedagógicas” se refere aos objetivos da disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa era uma pergunta aberta e os professores responderam de forma livre. Assim como as demais perguntas, era obrigatória e o professor não poderia passar para a próxima seção sem ter respondido. Por se tratar de uma pergunta aberta, as categorias foram construídas posteriormente a partir de uma leitura exaustiva, colocadas em uma tabela para identificar elementos comuns. Assim, foi possível elencar treze categorias: visão crítica; compreensão de mundo; reconhecer-se como sujeito histórico; história como processo; história e tempo presente; promover a mudança; diversidade; formação humana; transformações e permanências; consciência histórica; temporalidades; cidadania e História como ciência em transformação. Observando essas categorias e a forma como os professores organizavam suas respostas, foi possível estabelecer que elas podem ser agrupadas conforme as expectativas dos professores dos efeitos esperados por eles do seu ato pedagógico: Compreensão de mundo e sua realidade; Estudante enquanto agente/ protagonista; Conceitos históricos e Valores e Atitudes, organizada conforme o quadro 5 a seguir. Essa categorização e esse agrupamento auxiliam na análise, mas não reduzem os professores a encaixotamentos, inclusive porque, no geral, as respostas apresentavam em média quatro categorias diferentes. No entanto, houve algumas respostas mais curtas, com apenas uma categoria e, por outro lado, algumas com cinco categorias. Duas respostas não foram enquadradas em nenhuma categoria e o caso da professora 3/19 que, na primeira resposta quatro categorias emergiram e na segunda cinco, sendo que apenas uma categoria se repetiu, considerei então um total de oito categorias presentes.

As categorias mais citadas foram as de “senso crítico” e de “compreensão de mundo”, citada onze vezes cada uma. Assim, o grupo classificado como Compreensão de mundo e sua realidade, que incluía também as categorias “história e realidade” e “consciência histórica”, citados seis e três vezes respectivamente, foi o mais mencionado pelos professores. O grupo de categorias relacionados aos conceitos históricos foi o segundo mais citado, ao todo treze vezes, e as categorias entendidas como parte desse grupo foram quatro: história como processo; transformações e permanências; temporalidade; história como ciência em transformação. O terceiro grupo, Estudante como protagonista, foi o que apresentou maior homogeneidade nos termos usados pelos professores, como “reconhecer-se como sujeito histórico”, citado sete vezes, e “promover a mudança”, citado quatro vezes. O último grupo, que chamei de Valores e

Atitudes, com menor recorrência nas respostas dos professores, incluía as categorias de “formação humana”, “respeito à diversidade” e “cidadania”.

<b>Grupo</b>	<b>Categorias</b>
Compreensão de mundo e sua realidade (31)	Senso crítico (11)
	Compreensão e visão de mundo (11)
	História e realidade (6)
	Consciência histórica (3)
Conceitos históricos (14)	História como processo (7)
	Transformações e permanências (3)
	Tempo e espaço (3)
	História como ciência em transformação (1)
Estudante enquanto agente/protagonista (10)	Reconhecer-se como sujeito histórico (6)
	Promover a mudança (4)
Valores e Atitudes (9)	Formação humana (4)
	Respeito à diversidade (3)
	Cidadania (2)

Quadro 5: Categorias dos objetivos do ensino de História segundo os professores-informantes. Elaborada pela pesquisadora.

Como já destacado, as respostas apresentavam, no geral, mais que uma categoria. Assim, penso ser mais profícuo analisar as falas na sua integralidade do apenas recortá-las em pequenos exemplos, de forma a observar a representação que o professor tem a respeito dos objetivos do ensino de História de forma mais integral. O professor 18 é o único dos informantes que não se formou na UCS.

A partir da análise das categorias, pode-se perceber que, para os professores, a disciplina de História deve proporcionar uma visão do mundo e compreensão da realidade de forma crítica. O aluno deve se reconhecer como sujeito da História, que é entendida como processo de transformações e permanências, que opera com o tempo e o espaço e que deve levar em consideração as diversidades sociais e culturais. Aluno é entendido como sujeito histórico e, por isso, capaz de modificar a sua realidade.

Também de forma menos genérica é perceptível a defesa do ensino de História como capaz de formar para o respeito à humanidade e a já citada diversidade. Não parece ser insignificante destacar que a ideia de que a disciplina de História deva preparar para uma formação cidadã seja tão pouco citada, de forma direta, nas respostas dos professores.

Pela forma como os professores organizam suas respostas e operam os conceitos, podemos perceber que as concepções historiográficas Materialistas estão em maior destaque,

entrecruzando-se com as concepções da NHC. As concepções positivistas não aparecem, sendo que, em algumas respostas, são rechaçadas explicitamente, como o caso da segunda resposta da professora 3/19

Que os estudantes se percebam como sujeitos históricos, também responsáveis pela manutenção ou transformação das sociedades. Compreendam **os processos históricos além dos grandes “heróis”**, percebendo a participação, e as diversas situações, do povo nestes processos. Respeitem a diversidade e diferentes culturas das sociedades. Compreendam que o que vivemos hoje é resultado do que foi, e como foi vivido o passado. Sejam humanos. (informante 3/19, meu grifo) [sic].

Essa aparente recusa às concepções positivistas quando os professores se manifestam de forma espontânea se repete quando é pedido se concordam ou não com os enunciados sobre o papel do professor de História. E, apesar dos professores no geral expressarem palavras que semanticamente estou associando às concepções materialistas, nos enunciados sobre o papel do professor de História eles tenderam a concordar mais com as assertivas das concepções da NHC.

Entre as opções, A1 “O professor deve estabelecer a sequência fato-causa-consequência em um processo de evolução contínuo”; A2 “O professor deve buscar mostrar que os homens interagem nas condições a que estão submetidos e agem como sujeitos ao buscarem a transformação dessas condições”; e A3 “O professor deve mostrar que os sujeitos históricos atuam no cotidiano, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência, valorizando essa diversidade”, 26% dos professores concordaram com todas as afirmativas. Já 30% disseram concordar em partes com a A1 e concordaram com as demais.

Analisando por assertivas, a afirmativa ligada às concepções positivistas (A1) foi rejeitada totalmente por quatro professores, um discordou em partes, dois nem concordaram nem discordaram, nove concordaram em partes e sete concordaram. Foi a assertiva que teve maior discordância, visto que a A2, ligada às concepções materialistas, os professores, na sua maioria (78%), concordaram, enquanto os outros 22% disseram concordar em partes. A afirmativa A3, ligada às concepções da Nova História Cultural, teve maior concordância, com 87% dos professores, e 13% concordaram em partes. Assim, apenas na assertiva A1 os professores marcaram discordar em partes ou totalmente.

Os cinco professores que concordaram em partes com a A2 (Materialista) também expressaram algum grau de discordância na A1 (Positivista) e, enquanto três concordaram com a A3 (NHC), os outros dois concordaram em partes. Já, dos 3 que marcaram concordar em partes com a A3, dois concordaram em partes com a A2, sendo que um não discorda nem

concorda da A1, o outro concordou em partes com todas as assertivas e apenas um caso, o professor 21, concordou com as A1 e A2 e concordou em partes com a A3. Dessa forma, as concepções ligadas à Nova História Cultural tiveram maior aquiescência, tanto vista individualmente quanto no conjunto das respostas, com exceção de um dos casos.

Sobre a noção de cidadania, em que deveriam classificar as seguintes respostas: B2 “Formar um cidadão é formar politicamente o jovem, conscientizando-o, dando a ele condições de no futuro exercer a cidadania”; B1 “Formar um cidadão está ligado à valorização da nação, a direitos e deveres como o de voto”; e B3 “A cidadania não é algo ligado somente à nacionalidade ou à transformação política, possui um caráter humano e construtivo”, a maioria (87%), concordou com a B3, de acordo com as concepções da NCH, e houve apenas um professor que discordou em partes dessa assertiva, concordando com a B2 – ligada às concepções materialistas e concordando em partes com a B1 – ligada às concepções positivistas. No geral, observando as respostas, tanto das assertivas “B” quanto da “A”, os professores mantiveram uma coerência nas concepções, visto que 82% concordaram com a B2, assim como 78% haviam concordado com a A2. 65% dos professores concordaram em partes com a assertiva B1, 21% concordaram e apenas um discordou totalmente e também um discordou parcialmente.

Quando questionados sobre as diferentes visões historiográficas de Tiradentes, nas quais as assertivas eram C2 “Tiradentes lutou pelo que considerava justo, queria uma mudança na sociedade e foi o único punido devido a sua condição social mais pobre” (visão próxima às concepções materialistas); C3 “Tiradentes foi um homem mais complexo do que herói ou vítima, homem do seu tempo, teve sua imagem associada à construção da nação” (visão próxima às concepções da NHC) e C1 “Tiradentes foi um herói nacional da república, a monarquia tentou apagar sua história, mas sua imagem foi resgatada e deve ser lembrada nas escolas” (visão próxima das concepções positivistas), 70% concordaram com a C3, sendo que os demais (30%) assinalaram concordar em partes.

Enquanto apenas dois concordaram totalmente com a C2, vinte professores (87%) concordaram em partes com a C2, sendo que um discordou totalmente e um discordou em partes. Enquanto 39% discordaram em algum grau com a C1, mesma porcentagem dos que concordaram em partes, três assinalaram concordar com essa assertiva. Para melhor compreender as respostas, parece prudente trazer novamente a questão de uma aparente discordância na C2, sobre Tiradentes ter lutado contra o que considerava justo, pois haveria margem para uma leitura de que, se o Tiradentes foi punido por ser o mais pobre, pode

desassociar sua imagem de protagonista para a de vítima, o que causaria estranheza sobre seu protagonismo, pois apenas dois professores assinalaram concordar com essa assertiva.

Observando o total de respostas, temos 81% concordando com alguma assertiva próxima das concepções da NHC, 56% concordando com alguma assertiva próxima das concepções Materialistas e 21% concordando com alguma assertiva próxima das concepções Positivistas. Se somarmos a esses dados os que concordaram parcialmente, sobe para 98%, 94% e 71% respectivamente. Isso indica que os professores estão mais propensos a concordar sem muitas ressalvas quanto às concepções da Nova História, concordar com ressalvas quanto às concepções materialistas e mais dispostos à discordar totalmente (10%) das concepções positivistas, ainda que estejam dispostos a reconhecer que, em alguma medida, aquelas assertivas tem valor.

É interessante notar que os professores falam criticamente sobre as ideias positivistas, tanto quanto reconhecem que essas concepções *ainda* estão presentes nas suas aulas. Isso ocorreu tanto com os respondentes do questionário quanto com os informantes das entrevistas em profundidade, como veremos adiante. E, nessas mesmas entrevistas em profundidade, os professores afirmam, por exemplo: “a não ser a positivista, o resto.... *Annales*, Nova História, marxista, né... Eu sou marxista, é a minha nuance mais evidente, mas eu pego muita coisa da Nova História...” (Fernanda). Assim, isso também se apresenta como uma mudança do início dos anos 2000 pois, na sua tese defendida em 2002 e posterior publicação em um livro em 2007, Monteiro afirma que

o questionamento da positividade dos fatos e as reflexões sobre o caráter construído do objeto de estudo dos historiadores, questões que têm ocupado amplo espaço nos debates historiográficos mais recentes, parecem ainda passar longe de muitas salas de aula. (MONTEIRO, 2007, p. 94)

Assim, se hoje parece mais claro que os professores tendem a um questionamento de uma História marcada pelas concepções Positivistas, esta pode também ser fruto da influência dos PCNs, que defendem que

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais. (BRASIL, 1998, p. 27)

Questionados sobre como trabalham a organização dos conteúdos, 43% responderam que trabalham com a História Integrada, 35% com a História Cronológica e 22% com a História Temática. Se pensarmos, junto com Caimi (2001, 2009), sobre como essas formas se aproximam das concepções historiográficas, perceberíamos uma preferência pela forma mais materialista de trabalho, seguida pela positivista e em menor adesão a tendência mais ligada às concepções da NHC. No entanto não parece ser porque os professores se veem como materialistas que eles optam pela proposta integrada. Um dos motivos seriam as opções dos livros didáticos sinalizados pelos PNLDs: analisados os guias dos livros de História para os anos finais do Ensino Fundamental, de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017, fica perceptível que a maioria das coleções sugeridas trabalha com a história integrada e que os livros de história temática, num total de 4 em 2005 e 2008, passam a ser apenas um em 2011, voltando a ter três coleções em 2014 e nenhuma coleção é assim classificada em 2017. Outra questão que influencia a escolha da forma de trabalho é a prescrição da mantenedora, visto que a SMED oferece uma sugestão de planos de trabalho para os professores e escolas da rede. Talvez, ainda mais fundamental para explicar a dificuldade de romper com o modelo cronológico intercalado ou integrado, seja a própria cultura escolar e universitária e os seus saberes, visto que o professor não só precisaria ultrapassar seus saberes escolares, como também seus saberes de formação.

A última pergunta da primeira parte sobre as Práticas Pedagógicas era aberta, sobre quais conteúdos e conceitos o informante considera importantes de serem trabalhados, e trouxe muitas respostas diferentes. Os conceitos que mais apareceram foram o de “sociedade” e o de “tempo”, sendo citados cinco vezes cada um. A palavra “relações” também foi citada cinco vezes, mas cada vez ligada a um outro conceito: relações interétnicas, de gênero, de trabalho e de poder, de poder, ou políticas. Foram citados quatro vezes cada um os conceitos de cultura, política e cidadania. Os conceitos de realidade, revolução, democracia, Brasil, processo, diversidade e ditadura foram citados três vezes cada um. No entanto, os professores não especificaram como consideram esses conceitos, quase como se eles fossem estáticos ou atemporais.

A pergunta sobre as concepções que orientam o seu trabalho foi colocada para ser a que abria a última seção do questionário, de forma proposital, para que os professores não vissem que haveria uma pergunta específica sobre isso que pudesse influenciá-los na avaliação das questões fechadas. As respostas, em aberto, foram muito diversas, mas, pela aproximação semântica, puderam ser agrupadas conforme as concepções historiográficas aqui entendidas.

Justamente por ser uma pergunta aberta, o professor pôde expressar livremente como se concebe. Dos vinte e três, quatorze se colocaram em apenas um movimento historiográfico, e os outros nove manifestaram se inspirar em mais de um movimento. Assim, oito se declararam inspirados no Materialismo, por vezes utilizando expressões como marxismo, concepções genéticas, críticas e mesmo construtivistas, que, como já abordado, apoiada em Cerri (1997), considerarei dentro das concepções materialistas. Seis professores disseram se apoiar nas ideias das concepções da NHC, mesmo que tenham utilizado expressões como *Annales*, *Anais*, “perspectivas adotadas por Braudel”, estudos culturais ou simplesmente “temas geradores”. Outros seis disseram que são orientados tanto pelas concepções Materialistas quanto da NHC. Dois professores disseram que se inspiram em concepções Materialistas, mas também “tradicional”, nesse caso, quase como um reconhecimento de que não conseguissem escapar dessa influência. Apenas um professor usou a expressão “positivismo”, mas também construtivismo, que aqui estou associando às concepções materialistas. Assim, enquanto as concepções materialistas apareceram 17 vezes, as concepções da Nova História Cultural apareceram 12 vezes e as concepções Positivistas apareceram três vezes.

Isso significa que os professores se representam como “marxistas”. Ora, se analisarmos as respostas às questões fechadas, eles concordaram em maior grau com as concepções da Nova História Cultural. Mas, se observarmos as suas respostas às questões abertas, eles apresentam mais conceitos associados às concepções Materialistas. Talvez, exatamente por eles se considerarem marxistas e terem tido uma formação profissional mais marxista, eles estiveram mais dispostos a criticar as assertivas do questionário baseadas nessas concepções e se sentiram menos seguros para se afirmarem mais inspirados na NHC, pois conhecem pouco. Essa questão se apresenta nas falas dos entrevistados, como quando Fabiano diz

Eu, por exemplo, não diria “Ah, eu sou um marxista”, não me considero, mas eu acho que eu bebo da fonte. Por exemplo, quando a gente falava ali de Educação, eu até procurei, depois de formado, ir atrás de mestrado, só que eu acabei não concluindo essa parte, mas eu conheci os estudos culturais. Estudos Culturais é uma corrente de pensamento que envolve uma série de outras crenças, mas eu muitas vezes me pego apoiado por isso. Então, talvez me diria assim, eu sou um professor talvez com um pensamento mais humanista, de esquerda, com influências do marxismo, acho que por aí. Mas acho que os estudos culturais me influenciaram bastante. (Fabiano)

Assim, fica mais claro que ele teve uma formação profissional marxista na graduação, pois diz que conheceu os “estudos culturais” quando buscou ir para uma pós-graduação.

Outrossim, percebe o que chama de “influências” nas suas práticas de ambas as concepções historiográficas.

Analisando quanto à faixa etária, os nascidos até 1984 têm uma tendência a se declararem mais como marxistas, enquanto os nascidos depois têm uma tendência a se declararem mais próximos da Nova História. Ao observarmos o ano de formação, essa tendência segue, ainda que não na mesma intensidade. Isso pode ser explicado, em partes, pela possível demora na conclusão do curso, e não apenas pelo ingresso tardio característico dos estudantes de graduação (NUNES, 2015). É comum que os alunos das licenciaturas demorem mais tempo para concluir a graduação, pois muitos alunos trabalham durante o dia e custeiam eles mesmos o curso. Tal assertiva é confirmada com os entrevistados.

Sobre a questão da formação continuada, apenas três professores responderam não ter nem especialização e nem mestrado. Desses, um está com o mestrado em andamento. Os dois que não têm nenhuma formação continuada, nesses graus, se representam como professores ligados às concepções materialistas. Dos nove que fizeram ou estão com o mestrado em andamento, seis se expressaram ligados às concepções da Nova História Cultural e um expressou ambas as concepções materialista e da NHC. Assim, os professores que seguiram em formação continuada acadêmica talvez tenham tido maior contato com a História Cultural e daí seu posicionamento mais próximo às concepções da NHC. Os outros dois se apresentaram com expressões semânticas mais ligadas ao que estou entendendo como concepções Materialistas e Positivistas, ainda que com maior tendência a concepções pedagógicas do que historiográficas. No caso desses, a sua forma de expressar foi mais uma constatação da realidade do seu trabalho do que a expressão de um imaginário, demonstrando uma visão mais reflexiva acerca de si e de suas práticas.

É interessante destacar que o professor que fez mestrado e está no doutorado, que disse se inspirar tanto nas concepções Materialistas quanto da Nova História Cultural, foi o único nesse grupo que afirmou que não acredita que essas concepções afetam a sua forma de dar aula

Acredito que não, o método pedagógico independe disto. Se o professor for materialista ou positivista, não necessariamente deverá estar atrelado a uma forma "tradicional", ou ligado às "metodologias ativas". Entretanto, reconheço que é mais comum professores "tradicionalistas" do ponto de vista das concepções históricas serem "tradicionalistas" no método pedagógico (informante 2)

Ainda assim, reconhece que pode haver alguma relação entre as concepções históricas e metodológicas de trabalho. Outro professor, o informante 12, que se identificou como Materialista, não afirmou categoricamente que sim a essa pergunta, ao escrever que “depende

muito do professor, que deve argumentar sempre, baseado em raciocínio lógico, em evidências, o consenso que reflete seu ponto de vista pode ser observado, mas não colocado como único e certo...”, em que coloca também como condicionante o ano e a maturidade da turma. Nesse caso, fica mais evidente a preocupação com o posicionamento diante da turma do que a questão conceitual. Os demais professores que responderam afirmativamente sobre as concepções afetarem a forma de dar aula expressaram a questão da impossibilidade de neutralidade, principalmente do ponto de vista conceitual, ainda que não apenas.

Sim, o protagonismo depende das concepções dos professores. (Informante 1)

Sim. Pois como nossa prática não é neutra, toda escolha feita é guiada pela teoria que temos como base, como o tema e enfoque escolhido e debates oportunos./ Sim. Por serem críticas, colocam o próprio estudante como protagonista da história, incentivando sua autonomia enquanto sujeito para transformações na sua vida e na da sociedade. (Informante 3/19)

Sim. A concepção de História perpassa todo o discurso e método do professor, mesmo que involuntariamente. (Informante 8)

Sim. Essas concepções são ponto de partida para as questões norteadoras. (Informante 14)

Com certeza afetam, pois elas fazem parte da perspectiva docente e permeiam o planejamento e a execução pedagógica, delimitando os objetivos estabelecidos. (Informante 15)

Sim. Isso afeta as minhas escolhas metodológicas. A minha visão sobre aprendizagem. Os conceitos que considero mais significativos. Minhas concepções sobre a minha prática e sobre a própria educação. (informante 18)

É uma visão de mundo, e não apenas de dar aula. (Informante 20)

Sim...sempre. Nas escolhas que faço. (Informante 23)

Sim, não existe neutralidade no ato de educar, mas auxiliando na formação própria do aluno. (Informante 24)

Os professores se representam com concepções Materialistas quando respondem às perguntas em aberto, estão mais familiarizados com esses conceitos muito provavelmente pela sua formação profissional, onde receberam a influência de professores que assim se identificavam<sup>17</sup>. Além disso, muitos estudantes do curso de Licenciatura em História têm histórico de militância política, como confirmado pelas professoras entrevistadas Bruna, cujo

<sup>17</sup> No site lançado em 2020, em comemoração aos 60 anos do curso de História da UCS, pelo professor Anthony Beux Tessari junto aos alunos das turmas de Estágio em História IV no primeiro semestre de 2020, vários depoimentos de egressos confirmam essa tendência marxista dos professores, como o de Daiane Dala Zen. <https://sites.google.com/view/historiaucs60/navega%C3%A7%C3%A3o/depoimentos-de-egressos> Acesso em 15 de set. 2020.

pai havia sido um militante de resistência do Regime Civil-Militar no Brasil, e pela professora Fernanda.<sup>18</sup> No entanto, é possível perceber que esses professores têm influências das concepções da NHC, também pela formação profissional, principalmente a continuada, mas pelos documentos prescritivos do seu trabalho, como os PCNs – e conseqüentemente pelos livros didáticos sugeridos nos guias do PNLD.

### 3.2.4 Entre o roteiro e a encenação

Se há quase um consenso sobre o fato de que as concepções historiográficas, ou históricas e mesmo pedagógicas, para alguns informantes, afetam a forma de trabalho em sala de aula, a questão sobre o currículo sugerido pela SMED não tem a mesma tendência. Os professores divergem sobre o que pensam sobre o currículo, sendo que 39% acreditam que ele é bom, principalmente porque ele é amplo e garante flexibilidade e autonomia para o professor. Já 22% concordam que ele está de acordo com a BNCC, visto que ela entrou em vigor na RME em 2019 para ser aplicada em 2020<sup>19</sup>. As críticas se concentraram na questão do currículo se manter de forma “tradicional”. Mas, por ser um momento de transição, temos duas visões muito distintas, como as dadas abaixo:

Tenho a percepção, pós BNCC, que os conteúdos ficaram soltos, sem uma sequência. Vejo como negativa exclusão da pluralidade nos conteúdos, e a falta do início introdutório como conteúdo do 6º ano. (Informante 15)

O currículo reflete a nossa formação acadêmica. A abordagem da História é linear. E dificilmente isso vai mudar. Pensando na questão dos alunos também. Muitas relações são feitas pelos professores e apenas professores. Mas o foco é a aprendizagem dos alunos. (Informante 18)

Enquanto o primeiro questiona certa falta de estrutura sequencial, o segundo se manifesta contrário a essa linearidade. Enquanto alguns veem com bons olhos a abrangência dos conteúdos e possibilidades de trabalho, outros entendem que é sugerido “muito conteúdo” (informante 23). Mais professores avaliaram positivamente, mas, ainda assim, 9% avaliou como médio ou regular e mesmo como distante da realidade dos alunos, e ainda que “a prática pedagógica é mais importante que o currículo” (Informante 20). Fica evidente que as condições

<sup>18</sup> Também no site acima citado, muitos egressos contam de suas militâncias, como Sharon Ramos Vieira e Paulo Amaro Ferreira.

<sup>19</sup> Conforme RESOLUÇÃO CME Nº 42, de 22 de julho de 2019, homologada e publicada no Jornal do Município em 31/07/2019, pág. 11, Jornal nº 1204. Se os professores afirmam isso sobre o documento discutido para entrar em vigor, é possível inferir que a mantenedora segue os documentos prescritivos governamentais, logo, antes da BNCC, seguia os PCNs.

de recepção e apropriação dos documentos prescritivos são diversas, e, nesse caso dos informantes aqui analisados, independeram das concepções historiográficas por eles expressadas anteriormente, quando analisadas sob essa ótica.

O livro didático, material pedagógico muito utilizado em sala de aula, é utilizado por todos os professores respondentes do questionário. Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nunca e 5 sempre, apenas um professor respondeu “2”. Todos os demais responderam acima de “3”, sendo que 43% usaram essa escala, 35% disseram utilizar “4” e 17% disseram sempre (“5”). A escolha dos livros didáticos na RME é de livre decisão por cada escola, respeitando que uma mesma escola escolha uma coleção, ou seja, se houver mais do que um professor de História, estes precisarão chegar a um consenso, e deve ser a mesma coleção para todos os anos.<sup>20</sup> Assim, questionados sobre os critérios que utilizam para a escolha do livro didático, as categorias emergentes foram, de forma hierárquica, respectivamente: questões relativas ao texto – acessibilidade e profundidade de acordo com os níveis; questões relativas aos recursos visuais – quantidade de imagens, mapas e diagramação; questões relativas às atividades e exercícios – quantidade e variedade, complementares; questões relativas às concepções historiográficas, conceituais e de visão de mundo; questões relativas aos conteúdos: de acordo com o planejamento e ordenação.

A forma como essas questões foram apresentadas, pois tratava-se de uma pergunta aberta, permite ver subcategorias, além de as categorias se entrecruzarem, como por exemplo a questão dos textos e dos recursos visuais, pois os professores primam pelas imagens que o livro traz, destacando se essas são bem referenciadas; bem como a questão iconográfica também converge para as questões de atividades, já que os professores destacam que preferem livros que tenham imagens que possam ser *trabalhadas* em sala de aula. Outrossim, a categoria das concepções converge com a categoria dos textos, pois os professores destacam que buscam ver a criticidade das obras e os conceitos que apresenta; bem como quatro destacam que observam como, e se, o livro traz fontes históricas.

Três casos apresentam questões de ordem prática quanto ao processo de escolha. O informante 13 afirmou apenas que “a biblioteca seleciona”; já o informante 22 escreveu que “Já participei, mas não tive a palavra final”; enquanto o informante 4, antes de discorrer sobre seus critérios, argumentou que o tempo para a análise dos livros e escolha é insuficiente.

Quanto às questões relativas às concepções no geral, 65% dos professores expressaram algum grau de preocupação sobre a abordagem conceitual ou de ponto de vista apresentado pela

---

<sup>20</sup> Corroborado pelo depoimento da professora Camila.

obra. Desses 15 (65%) professores, sete apresentaram essa preocupação de forma genérica, como “Analiso também o discurso deles” (informante 18), “pela forma que aborda os conceitos” (informante 10), “visão de mundo do autor” (informante 20) ou ainda “observo a possível concepção historiográfica dos autores” (informante 8). Apenas um deixou explícito que observa “a relação com a concepção historiográfica que guia a minha prática” (informante 17). Dos demais seis, além de apresentarem essas preocupações, expressaram-se de forma a poder relacionar às concepções historiográficas pretendidas: três trouxeram a palavra crítica/criticidade, associando-se às concepções Materialistas. Outros cinco se aproximam das concepções historiográficas da NHC ao trazerem “abordagem pela via temática” (informante 9), relação entre conteúdo e tempo presente (informantes 8 e 15) e dois apresentaram questões relativas aos “novos temas”, como a presença indígena em diferentes períodos históricos (informante 16) e a “valorização da mulher” (informante 23).

Destes seis que se expressaram para justificar sua escolha do livro didático com conceitos relacionados às concepções historiográficas, três estão coerentes com as concepções historiográficas com que se identificam. Dos demais, o professor informante 5 apresentou-se inspirado em Braudel quando pedido quais concepções historiográficas guiavam sua prática, e nesta pergunta sobre os critérios de seleção do livro didático escreveu que observa a “qualidade crítica dos textos didáticos”. Já os informantes 15 e 16, que se representam com conceitos mais ligados às concepções materialistas e que fizeram certa autocrítica ao se colocarem como “tradicionais”, nesta pergunta usaram conceitos mais ligados às concepções da NHC, ficando ambos mais alinhados à postura reflexiva de suas práticas.

Sobre os usos que faz do livro didático, as respostas ficaram distribuídas conforme o quadro abaixo.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Quase nunca	Nunca
Leitura com os alunos	3	10	9	1	0
Leitura silenciosa com os alunos	0	2	15	5	1
Pesquisas	3	8	11	0	1
Destaque das ideias principais	1	11	7	3	1
Exercícios	2	8	11	2	0
Uso de imagens	9	12	2	0	0
Seleção de trechos	11	9	3	0	0

Quadro 6: Usos do livro didático - elaborada pela pesquisadora

Assim, as atividades mais realizadas, tendo como suporte o livro didático, são a seleção de trechos e o uso de imagens, seguidas de pesquisa, leitura com os alunos e destaque das ideias

principais. Depois, os exercícios e, por fim, a leitura silenciosa. É interessante destacar que as respostas aqui correspondem às categorias emergentes a partir dos critérios de seleção expressos pelos professores, como por exemplo, quando usam como critério as imagens do livro e aqui destacam que fazem uso delas.

Questionados sobre os recursos que utilizam em sala de aula, 91% dos professores utilizam seguidamente mapas e 82% dos professores relataram utilizar vídeos da internet. Depois destes, os outros recursos mais utilizados são fotografias e filmes ou trechos de filmes (74% em ambos). As pinturas e as apresentações de slides são também utilizadas, mas não com a mesma frequência, sendo que, no caso desse último, houve uma resposta de um professor afirmando que *nunca* utiliza. Ainda assim, o recurso menos utilizado parece ser o uso de gráficos.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Quase nunca	Nunca
Mapas	4	17	2	0	0
Pinturas	1	12	8	2	0
Fotografias	1	16	6	0	0
Gráficos	1	8	10	4	0
Vídeos da internet	1	18	4	0	0
Filmes ou trechos	1	16	6	0	0
Apresentação de slides	1	11	6	4	1

Quadro 7: Uso de recursos em sala de aula - elaborada pela pesquisadora

Sobre o tratamento que dá às imagens trabalhadas com os alunos, um dos recursos mais citados como critério na escolha do livro didático e no seu uso e também citado como muito usado como recurso independente do livro na categoria “fotografias” e “pinturas”, 74% dizem utilizar sempre ou quase sempre como texto e 65% sempre ou quase sempre como ilustração. Eram duas respostas separadas, pois se entende que o uso de uma forma não inviabiliza o de outra. Apenas dois responderam que quase nunca tratam as imagens como ilustração e um afirmou que nunca trata a imagem como ilustração.

Todos disseram participar de projetos<sup>21</sup> propostos. Quando questionados como, oito responderam que participando no planejamento ou dando sugestões. Apesar de a maioria dos

<sup>21</sup> Projetos escolares podem ser de variadas ordens, no geral referem-se à uma iniciativa que une teoria e prática ou alguma proposta que mobilizam a comunidade escolar em torno de um tema, formando uma série de experiências de aprendizagem que sejam relevantes, significativas e conectada à realidade da escola e dos alunos.

professores destacar que participa de forma efetiva, sete escrevem de forma que parecem participar de forma mais passiva, “acatando as decisões do grupo” ou “buscando se integrar ao projeto” de alguma forma. Enquanto alguns abrem espaço nas suas aulas para atividades do projeto, mesmo que não deixem explícito como o projeto faz parte do contexto da disciplina, outros buscam integrar o projeto ao conteúdo que já está no planejamento. Seis professores explicitaram que buscam contextualizar o tema do projeto historicamente, independentemente de ser parte do planejamento previsto. Ou seja, todos participam e se mostram abertos aos projetos, mas a forma de participação varia entre os que abrem espaço nas suas aulas, ainda que o projeto não envolva necessariamente o conteúdo disciplinar como “ajudando na confecção de objetos (se for o caso)” (informante 22), “inserindo nas aulas atividades que possibilitem realizar o projeto” (informante 21) ou ainda “dentro das possibilidades que minha carga horária semanal com os alunos envolvidos permite” (informante 2). Alguns se preocupam com os conteúdos disciplinares de forma a manter seu planejamento, como destaca o informante 18: “busco articular com os conteúdos planejados ou que estejam em convergência com os dos anos específicos que estou trabalhando”. Os que se preocupam em se integrar disciplinarmente com o projeto, mas sem se ater diretamente ao planejamento, como o informante 20, “integrando minha disciplina ao contexto do projeto”, o informante 10, “envolvendo os estudantes no contexto social do que é proposto”, e o informante 11, “procuro trabalhar aspectos históricos sobre o tema que é proposto”, demonstram uma maior maturidade quanto à ideia de planejamento e currículo em ação. As concepções historiográficas não parecem se relacionar diretamente na forma como os professores participam dos projetos.

### **3.2.5 Dificuldades da atuação**

Tardif (2007) alerta que toda pesquisa na área da educação deve levar em consideração os aspectos contextuais do trabalho do professor e usa uma metáfora muito esclarecedora, pois, para ele, não falar do contexto seria como falar de medicina ignorando os sistemas de saúde e a indústria farmacêutica. Assim, a pergunta sobre quais as dificuldades encontradas ao realizar suas práticas em sala de aula visou perceber esse contexto de ação e interação.

Para os professores, a maior dificuldade encontrada é relativa aos alunos, principalmente quanto à falta de interesse dos mesmos, mas não apenas. Se, a princípio, parece ser uma forma de depositar no outro a responsabilidade das dificuldades, é preciso ter em conta que o aluno é o objeto de trabalho do professor e “as interações com os alunos não representam, portanto, um

aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo [...]” do seu trabalho (TARDIF, 2007, p. 118) e, dessa forma, a análise das respostas parte desse ponto de vista. Afinal, 52% dos professores citaram os alunos nas suas respostas. Metade desses professores, um total de 6, atribui suas dificuldades ao desinteresse dos alunos, mas sem refletir sobre o porquê desse desinteresse. Enquanto três desses professores só citam essa dificuldade, os outros três citam também outros tipos de contratempos. Diferentemente desses, os outros seis professores que destacaram como dificuldade o envolvimento dos alunos o fizeram de forma a posicionar a responsabilidade desse desinteresse, sendo que quatro trazem para si a incumbência de cativar os alunos e dois citam o excesso de alunos por turmas como dificuldade para envolver a todos, colocando a responsabilidade na estrutura escolar. Os demais professores que citaram os alunos listaram o analfabetismo funcional e a consequente dificuldade de leitura e interpretação, as questões sociais relacionadas aos alunos e a presença de alunos que são público do Atendimento Educacional Especializado nas turmas numerosas.

A questão da estrutura e do espaço aparece como a segunda dificuldade mais citada, por dez professores, destacando que há falta de estrutura ou que o espaço é desorganizado e inadequado. Dois professores utilizam figuras de linguagem para expressar esse descontentamento: “a estrutura engessada das escolas, que mais parecem prisões” (informante 3/19) ou ainda que é “um espaço medieval no século XXI” (informante 7).

Em seguida, a falta de recursos aparece em oito depoimentos, principalmente os tecnológicos, citados quatro vezes, como o caso da falta de (bons) projetores (citados como “Datashow”) e, ainda, recursos materiais didáticos em geral.

A falta de tempo foi citada quatro vezes, sendo que dois casos definem a qual tempo se referem: um deles sobre a carga horária semanal da disciplina (informante 2) e outro sobre a falta de tempo de planejamento (informante 15). O relacionamento com os colegas também foi apontado (três vezes) como uma dificuldade: a falta de apoio pedagógico, a falta de sincronia para um trabalho interdisciplinar e o relacionamento em geral. Em dois casos o planejamento apareceu relacionado ao tempo, conforme já descrito, e um professor afirmou não ter criatividade para elaborar atividades. Também há dois casos que citam como dificuldades a burocracia e a organização curricular. Apenas um professor citou a limpeza e um citou o calendário escolar engessado à gestão da SMED.

Essas dificuldades nos dão o território de possibilidades da atuação do professor, portanto, importantes de levar em conta na análise das suas práticas.

### 3.2.6 Reescrevendo o roteiro

Duas questões versavam sobre mudanças percebidas no decorrer da vida profissional. Uma quanto a si enquanto professor e suas práticas, e a outra sobre mudanças nas políticas educacionais.

A maioria, 74%, respondeu que sim, suas práticas de sala de aula sofreram mudanças. Ainda assim, três responderam categoricamente que não. Dois responderam que, devido aos poucos anos de experiência, era difícil responder. Os que responderam que “não” não complementaram a resposta. Esses têm variado tempo de docência, entre 6 e 30 anos. O informante 10, que é professor há 6-10 anos e começou a dar aula na RME, informou que “não muitas, apenas quanto ao uso de recursos didáticos, devido à falta em algumas instituições”, o que dá a entender que precisou adaptar suas práticas para usar menos recursos.

É interessante perceber que alguns professores com menor tempo de experiência, entre 1 e 5 anos, responderam que tiveram mudanças. Um desses respondeu que, pelo pouco tempo, era difícil avaliar se tinha mudanças, ainda assim acrescentou que dificilmente repetia práticas.

As maiores mudanças concebidas por eles dizem respeito à metodologia, propondo trabalhos e atividades mais variados, principalmente devido ao (re)conhecimento das diferenças entre as turmas e alunos. Justamente, destacaram que a realidade da escola e das turmas acaba levando às mudanças das suas práticas pedagógicas, bem como porque entenderam que os alunos têm dificuldades em abstrair (informante 14), ou em analisar e compreender textos (informante 3/19). O informante 11 destacou que as mudanças nas suas práticas foram no sentido de tornar a aula mais agradável ao estudante.

Nessas respostas, vistas em conjunto com as dificuldades relatadas pelos professores, percebe-se, conforme Tardif (2007), a dimensão ética do ensino. Primeiro porque os professores agem sobre grupos, mas atingem os indivíduos que compõem os grupos, de forma que os professores não conseguem atender às necessidades singulares de todos os alunos, agindo da mesma forma, gerando um problema de equidade. Assim, o professor precisa assumir a tensão existente entre aplicar padrões gerais e agir sobre casos individuais. Um segundo dilema ético decorre da ação de ensinar um conteúdo que o professor domina e os alunos não, então fica explícita a questão sobre como dar acesso aos *códigos simbólicos*, como elaborar o discurso de forma a dar pontos de apoio para que os alunos progridam, nas interações que faz. Assim, buscando maneiras de resolver esses dilemas éticos, os professores vão modificando suas práticas.

Os professores também destacaram como mudança o uso de recursos didáticos tecnológicos, para melhor atingir os alunos ou para se “atualizarem”. O que, em alguns casos, referia-se justamente a acompanhar o “novo público”.

A preocupação em “atingir os alunos” voltou a aparecer quanto às mudanças no relacionamento com os alunos, preocupados em “ouvir os/as estudantes” (informante 4), ou “incentivando o afeto” (informante 3/19). O que parece consenso é que é na “interação com os alunos [...] [que] modificam a prática” (informante 15).

Apesar de outras falas pontuais, como sentiram uma melhora na organização do planejamento (informante 1), o que parece central é *alcançar o aluno*, como na fala da informante 24, que diz que no começo era muito conservadora e limitadora, e apesar de não explicitar como mudou essa postura, demonstra uma forma de buscar uma interação mais saudável, baseada no respeito e não na coerção (TARDIF, 2007).

Para Tardif (2007), o professor que tem a autoridade apoiada no respeito, que consegue ser aceito pelos alunos e assim avançar com a colaboração deles, teria vencido a “mais temível e dolorosa experiência de seu ofício” (TARDIF, 2007, p. 140), e essa autoridade estaria fundamentada no carisma, que constantemente os professores atribuem à sua personalidade, justificando sua competência e seu êxito com os alunos. Em muitos aspectos, os professores de História são conhecidos pela sua personalidade diferente, mas, pela análise das respostas ao questionário, a busca por uma boa relação com os alunos está assentada numa racionalidade argumentativa a partir da experiência e da observação.

Apesar dessa expressa racionalidade, eles não negam o seu envolvimento afetivo, pois há um reconhecimento de que o trabalho docente é um conjunto de interações personalizadas com os alunos no dia a dia. E isso exige um investimento cognitivo e afetivo, na medida em que os professores se envolvem pessoalmente com indivíduos que têm suas próprias respostas a essas interações. A isso, Tardif (2007) chama de trabalho vivido, já que o professor deve investir nesse trabalho *o que ele é, como pessoa*. Suas emoções passam a ser parte do processo de trabalho, suas qualidades, defeitos, sensibilidade, tornam-se um instrumento de trabalho. Logo, não haveria sentido em negar que, na racionalidade do professor, perpassam suas emoções.

Outrossim, essas respostas sobre as mudanças da sua prática demonstram que o professor aprende a ensinar ensinando, conforme Tardif (2007), em um processo construído ao longo de sua carreira profissional, onde progressivamente domina seu ambiente de trabalho,

insere-se nele e o interioriza, por meio de regras que se tornam sua consciência prática e fazem parte da cultura escolar.

Sobre as mudanças na legislação, alguns professores responderam que não houve. Algumas respostas foram em 2019 e algumas em 2020, assim, enquanto em 2019 alguns professores comentaram estar na expectativa da BNCC (informantes 7 e 8), em 2020 alguns professores disseram que ela pouco mudou na prática (informantes 18 e 10). Outro levantou a questão de que a pandemia do Covid-19 interrompeu as aulas e por isso não conseguia ainda analisar os impactos da BNCC. É importante frisar que o questionário foi encerrado antes das aulas domiciliares serem instituídas pela SMED. Optei por encerrar porque os professores estavam ansiosos com o novo modelo a partir do distanciamento social forçoso e se sentiam sobrecarregados, logo intuí que estariam menos dispostos a responder o questionário, mas principalmente porque, com esse novo regime de trabalho, acreditei que o professor estaria afetado por uma experiência muito diversa da normalidade.

Um professor comentou sobre a legislação que obrigou o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, mas não especificou como isso teria afetado as suas práticas. Um professor comentou sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico na rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul – que não afetou a RME de Caxias do Sul, porque não tem ensino Médio – mas que ele disse que essa experiência

afetou a minha prática no sentido de inserir mais a pesquisa em sala de aula e de construir projeto junto com os alunos, partindo das iniciativas discentes, e dessa forma incorporando a prática docente como um todo (informante 15)

Assim, mesmo que não tenha sido uma política da mantenedora, parece ter influenciado sua prática nas demais mantenedoras em que atua. Dois professores responderam que as mudanças das políticas educacionais interferem na escola, na estruturação de conteúdos, mas não se referiram a nenhuma política especificamente.

De forma geral, a BNCC se constitui na maior mudança percebida pelos professores, ainda que alguns digam que ela não está sendo aplicada, ou ainda que afeta pouco a prática de sala de aula. Juntamente com a análise das entrevistas em profundidade, vemos que há uma expectativa nessa mudança, ao mesmo tempo que certa resistência à implementação da BNCC. E mais, no período analisado, o ensino de História teve mudanças baseadas nos documentos prescritivos, principalmente os PCNs de forma gradativa, com as mudanças sendo incluídas nos livros didáticos também de forma paulatina. O que não parece ocorrer hoje, pois os livros

didáticos analisados pelo PNLD de 2020, lançado em 2019, já estavam adaptados. Ainda assim, outros fatores são contingenciais para que a mudança ocorra de um ano para o outro.

Explicitadas as análises do questionário, passo à análise das entrevistas em profundidade.

#### 4 REPRESENTAÇÕES DA SALA DE AULA

Quais os elementos que fazem parte da constituição do ensino de História entre 1997 e 2019? Deveria ater a pesquisa à rigorosidade dessas datas? As mudanças começaram quando? Já nos anos do “repensar”, com os professores que discutiam em congressos e eventos o ensino de História? Ou apenas a partir da publicação e distribuição dos livros didáticos pelo PNLD de 2002, quando efetivamente tem-se as avaliações dos livros no guia, e esses, por isso, se adaptam às normativas dos PCNs? Ou o ensino de História muda a partir das discussões nos anos 1970 das mudanças paradigmáticas da construção do conhecimento histórico? Ou das discussões sobre a didática da História ser agregada à História ou à Pedagogia? Ou dentro das perspectivas do neoliberalismo? Esse período se caracteriza pela mudança da ênfase no ensino e aprendizado para um campo mais amplo? E como fica a indefinição ou clareza de seus objetivos? Esses questionamentos não têm aqui a pretensão de se fazerem respondidos, mas servem para lembrar que a seleção de uma lente para a análise não impede que as demais sejam justapostas para novos prismas (RÜSEN, 2011).

Assim, buscando entender esse período, partindo das influências das concepções historiográficas, privilegiei escutar o que os professores têm a dizer sobre o que fazem. E, apesar do questionário ter possibilitado uma visão mais generalista de quem são esses professores e o que eles pensam sobre a sua disciplina, foram as entrevistas em profundidade que permitiram adentrar nas representações construídas e rememoradas sobre suas práticas, que não estavam só no passado, mas também presentes vivamente, enquanto todos ainda estão em sala de aula.

A primeira informante foi a professora Camila. Ela se prontificou rapidamente assim que soube da pesquisa. Demonstrou insegurança nos primeiros anos de professora, mas na sua fala, quando rememorava as atividades que, para ela, tinham sido de sucesso, sempre sorria involuntariamente. Terminamos a entrevista em uma hora.

Minha segunda informante foi a professora Marcela, que também havia se prontificado a fazer a entrevista. Depois do questionário, pareceu ter ficado relutante, o que se comprovou quando expliquei a pesquisa novamente antes de darmos início à entrevista, quando disse que não lembrava bem de todos os termos que apareceram no questionário. Foi muito comunicativa e falava rápido, sempre muito animada quando falava de suas experiências e envolvida com os alunos. Utilizou muita entonação e gestual na sua fala. A entrevista durou quase duas horas.

Depois entrevistei a Fernanda, também muito animada, muito aberta e comunicativa. Tivemos uma ligação forte também pelas contingências da pesquisa, nos primeiros meses do isolamento social devido ao Covid-19. Foram duas horas e meia de entrevista, divididas em

dois dias, porque ela tinha um compromisso e pediu para continuar, o que aceitei não apenas pela sua disponibilidade, mas também porque considerei sua fala rica e faltavam ainda alguns questionamentos do roteiro. Para ela, “todo mundo diz ‘quando a gente é mais jovem é melhor professor’, eu acho que não, no meu caso é ao contrário, eu acho que com o tempo eu estou ficando melhor professora” (Fernanda).

O Fabiano foi meu colega em algumas disciplinas da graduação, já nos conhecíamos e ele se prontificou em um segundo momento a fazer a entrevista. Ele é mais contido, muito prudente, e sempre pausava antes de uma resposta. Mas muito solícito, querendo saber se era aquilo mesmo que eu queria saber.

A Bruna também foi minha contemporânea no curso da graduação. Mas apenas por um tempo. Ela foi muito prestativa e cedeu a entrevista em um momento bastante conturbado, com a volta às aulas de forma remota. Como está ainda no terceiro ano de experiência em sala de aula, tinha ainda algumas inseguranças sobre seu planejamento. E, também por já ser Mestre em História, acredito que tenha mostrado maior criticidade quanto à sua ação efetiva e sua projeção idealizada.

#### 4.1 CONSTITUINDO-SE PROFESSOR

Uma das primeiras perguntas que eu fiz ao professor de História estava relacionada à sua escolha profissional. Quando aconteceu? Fazer História para ser professor ou ser historiador? A decisão de ser professor veio antes da decisão de ser professor de História?

Os entrevistados tiveram uma única característica em comum quanto a essa resposta: *não tinham certeza de que iriam fazer o curso de História*. Não obstante, todos demonstraram que não se arrependem e, mais ainda, que são muito felizes na sua escolha.

Três deles já queriam ser professores e, por isso, pensavam em fazer licenciatura. Duas, a Marcela e a Camila, estavam convictas disso antes de prestar o vestibular, e acabaram optando pela Licenciatura de História por ser a mais viável, em termos econômicos, tanto por ser menos custosa que o curso de Química, opção primeira da Camila, quanto porque o curso era noturno, permitindo trabalhar durante o dia, contrário ao curso de Letras, primeira opção da Marcela. Já a Bruna lembrava que queria ser professora na infância, mas não mais na adolescência, e acabou optando pelo curso de Ciências da Computação quando chegou a sua vez de fazer o vestibular, mas não passou. Como ela não tinha certeza do que queria fazer, ficou um ano sem estudar. Na segunda tentativa, queria cursar Geografia, mas, como o curso não estava ofertando mais vagas

e seus primos faziam História, decidiu prestar o vestibular para História, pois era “próximo do curso de Geografia”. Ela lembra que foi fazer o vestibular sem nenhum compromisso, justamente por não ter certeza, mas que, ainda assim, passou.

A Fernanda optou por cursar Jornalismo, onde passou a militar em uma organização juvenil de esquerda. Como o curso era diurno, por questões financeiras ela precisou abandonar aquela faculdade. Decidiu então cursar História para continuar estudando, influenciada pela irmã e o cunhado, que já cursavam História. Teve muitos contratempos durante sua formação, o que fez com que ela levasse mais de uma década para concluir, pois em alguns momentos trabalhava três turnos. O Fabiano também não pensava em ser professor, mas sabia que queria algo na área das humanidades. Uma prima, que cursava Pedagogia, sugeriu o curso de História, que ele acatou “sem ter muita convicção de que era aquilo mesmo” (Fabiano). Ou seja, mesmo que três dos informantes já vislumbrassem serem professores, nenhum deles pensava em cursar História inicialmente. De acordo com a pesquisa de Nogueira et al. (2011) com graduandos de licenciaturas, a escolha dos cursos em licenciatura está relacionada à possibilidade de conciliar trabalho e estudo, além disso, mais da metade dos licenciandos por ele entrevistados teve dúvidas antes de optar pela licenciatura.

Enquanto Bruna remete à infância para justificar sua escolha, Marcela e Fabiano citaram a existência de professores de História que lhes influenciaram. Ambas justificativas são citadas pelas pesquisas de Tardif (2007). Note-se que a escolha pela licenciatura não significa a escolha pela docência, corroborado pelos informantes e pela pesquisa de Nunes (2015). Enquanto Fabiano e Fernanda não pensavam em serem professores quando entraram no curso, Bruna e Camila tiveram dúvidas sobre a docência durante o percorrer do curso.

Bruna afirmou que fugia da sala de aula pois não se sentia “preparada para dar aula”, e trancou o curso e foi fazer um semestre de *Design*. Ela se sentia incomodada com a militância dos colegas, achava-os muito sonhadores e fora da realidade. Ela relatou, logo após ter afirmado isso sobre os colegas, que, quando fez o mestrado em História, entendeu também que fugia das disciplinas sobre o período do regime militar, porque seu pai tinha sido membro da resistência da ditadura. Apesar de ela não relacionar diretamente essas duas lembranças, é possível a interpretação de que o mal-estar diante dos colegas mais militantes poderia estar relacionado também à sua situação familiar. A volta ao curso de graduação aconteceu quando percebeu que só se interessava por livros com a temática de humanas. Quando voltou, fez a disciplina de Metodologia do Ensino da História e, do projeto dessa disciplina, saiu seu futuro projeto de mestrado profissional de História. Ao total, demorou 10 anos para se graduar. Durante todo o

tempo, continuou trabalhando em uma empresa não relacionada à área. Dois anos depois da graduação, começou o mestrado e, durante o mestrado, prestou concurso para ser professora pela prefeitura da Caxias do Sul e passou. Foi também nesse momento que seu pai faleceu e ela foi demitida. Pouco depois, foi chamada pelo concurso. E, ao mesmo tempo que demonstra que ainda não tinha certeza se era isso que gostaria de fazer, hoje é muito feliz dando aula.

E daí eu não tinha muito pra onde correr, porque eu estava desempregada, eu passei no concurso, eu fui chamada, eu ia dizer o quê? Aí fui, né, comecei a dar aula. E é incrível como a vida foi... inconscientemente, eu fui seguindo caminhos que eu acredito que me levaram para o lugar certo, porque já trabalhei em vários lugares, em várias funções, mas nenhum me traz a vitalidade de tá dentro da escola. Tanto que tem dias que eu estou na escola, eu não tenho vontade de sair de lá [...] porque é tão o meu lugar lá, é tão o meu chão lá dentro, que eu tenho certeza que eu não deveria ter escolhido nenhuma outra profissão (Bruna)

A fuga dos estágios e certo medo da sala de aula se transformaram com a experiência. Para a Bruna, apesar das idas e vindas no curso, ela conseguiu se integrar bem, foi monitora de três professores, inclusive no laboratório de arqueologia, algo que a inspirou a continuar seus estudos no Mestrado em História, na mesma instituição.

Indagada sobre como a graduação instrumentalizou para a sala de aula, afirmou que “sem ela não saberia nem como entrar em sala de aula, não saberia nem o que fazer, mas apesar de ter essa instrumentalização teórica [...] eu acho que nada [...] te deixa pronto”. Usando uma figura de linguagem, diz que “é que nem dirigir, a gente aprende dirigindo”, que é nas situações do dia a dia que precisamos tomar atitudes, “cara de quem sabe, de quem está segura”. Demonstra assim apreço pela formação profissional, mas também o chamado “choque de realidade” que irá formar a sua identidade como professora, o que acaba por levar os professores a valorizar muito os saberes experienciais (TARDIF, 2007).

A Camila passou por algo parecido, pois fugia dos estágios da graduação, mas, no seu caso, ela havia passado por uma experiência traumática no estágio do magistério. Assim, contou que tinha muita insegurança e medo de que os alunos não a respeitassem. Toda a graduação trabalhou em outras áreas, inclusive concursada, quando decidiu fazer o concurso para dar aula. Para ela, os primeiros anos foram muito difíceis, devido à sua insegurança e às trocas das escolas. Como no primeiro ano o professor é volante<sup>22</sup> e não fixo, ocorre que as escolas com

---

<sup>22</sup> No primeiro ano que você entra na RME você é volante. “Esta política passou a exigir que todo professor ingressante deveria, obrigatoriamente, ao final do primeiro ano, pleitear vaga real em escola, de acordo com sua formação, com a respectiva necessidade de preencher a vaga. As vagas, desse modo, passaram a ser preenchidas anualmente, de acordo com o critério de tempo de serviço, ou seja, de “antiguidade”. O quadro de professores volantes também pode ser apontado como resultante de uma política que foi implementada, de modo a romper com práticas não democráticas de favorecimentos pessoais” (CHISSINI, 2017)

vaga real normalmente são aquelas que os professores consideram mais difíceis de trabalhar e, como todo ano o professor pode pedir para trocar de escola, pode demorar até que o professor iniciante na RME consiga sua permanência em uma escola. Como relata Camila,

a minha primeira escola era ali no industrial. Uma escola bem difícil né. Quando eu entrei os alunos já olharam assim: “tu é a quarta professora de História que a gente tem esse ano” (risos), mas consegui terminar o ano. E depois eu fui para o [...] que não era difícil, é uma escola bem interessante, eu gostava ali. Tinha um grupo bem bom de professores. Então eu fui me constituindo professora mesmo dando aula. Cada ano foi ficando melhor e, bom mesmo, bom, ficou a partir de 2015. A partir de 2015 eu comecei a adorar! E eu comecei a dar aula em 2011. (Camila)

O relato demonstra que existe um tempo de constituição do professor em sala de aula, já que a carreira do professor, segundo Tardif (2007), tem forte dimensão temporal e as bases dos saberes da profissão se constituem no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, em duas fases distintas. A fase da exploração, quando o professor tem um choque de realidade e precisa se apropriar das regras, da burocracia, das adaptações dessas mesmas regras e burocracia conforme o grupo de professores e cultura da escola, somados à descoberta da sala de aula real, não idealizada. Essa fase pode ser mais fácil ou difícil, dependendo das condicionantes institucionais e da personalidade do professor. Depois, ocorre a fase de estabilização e consolidação, quando o professor recebe o reconhecimento dos seus pares. Com essas fases, o professor toma consciência dos elementos que fundamentam a profissão e constrói uma identidade profissional. Em muitos casos, os professores lembram de estarem mal preparados para a realidade, questionando sua visão idealizada de professor novato, delimitando seu território de competência e atuação. Eles se tornam mais flexíveis quanto às normativas burocráticas quando dominam melhor sua matéria, a preparação da sua aula e têm maior controle das suas competências de motivação e gerenciamento. Se, nesses primeiros anos, houver muita flutuação nas suas funções, turmas ou realidades muito difíceis, haverá consequências na formação da identidade profissional. Como é o caso da Camila, que, além da experiência traumática anterior, passou por uma situação ruim já na primeira semana na RME, trocou de escolas, precisou lidar com a disciplina de Geografia e, pouco tempo depois da posse, teve outra nomeação, ficando com a carga horária de 40 horas.

Já para a Marcela, o Fabiano e a Fernanda, as experiências de graduação, estágio e primeiros anos da rede foram diferentes. A Marcela começou a atuar como professora no segundo ano de graduação. Entrou em 1993 na graduação e, em 1994, através do contrato emergencial, começou a dar aulas na rede estadual de educação, na cidade de Canela/RS. Por isso, precisava ir todos os dias a Canela, chegando para o segundo período da manhã e

retornando a Caxias do Sul na metade da tarde. Muitas vezes ia direto para a UCS para fazer trabalhos, estudar e organizar as coisas da escola, ficando até a noite, horário das aulas. Ela se formou em 1996, pois tinha crédito educativo, então chegou a fazer nove disciplinas em um só semestre. Tudo enquanto já dava aula em outras cidades. Para ela, que teve experiência de pesquisa, ainda que por um curto período de tempo, a graduação foi

muito falha nessa questão da metodologia, da didática. Porque eu me lembro que, pelo menos no meu currículo, que a gente teve duas disciplinas de didática. Porque quando eu formei a gente podia optar por fazer estágio em sala de aula ou projeto de pesquisa. Adivinha o que que eu optei? A gente fez projeto de pesquisa, um projeto sobre o Arroio Tega e a gente fez documentário e tal, e nós não fomos para dentro da sala de aula. Claro que a gente foi para dentro da sala de aula numa escola que era envolvida com o Arroio Tega, que era o [nome da escola] e a gente foi lá para apresentar para eles o trabalho que a gente tinha feito, e colocar aquilo no contexto daquela comunidade. Mas não fomos dar aula, entendeu, de fazer planejamento, de apresentar para o professor que a gente ia fazer dentro de uma sala de aula. Me parece que depois disso foi interrompida essa possibilidade né. Hoje os estágios são dois inclusive. Tu pensa, eu não fiz nenhum deles. Meu estágio foi direto na sala de aula. (Marcela)

A professora Fernanda levou mais de dez anos para se formar, apesar de, em certo momento, ter conseguido também crédito educativo. Nesse meio-tempo, ela precisava parar de fazer disciplinas quando trabalhava como secretária de escola na RME de Caxias do Sul, pois em alguns momentos precisou trabalhar em três turnos. Por isso mesmo não participou de nenhuma bolsa ou monitoria. Ao final do curso, fez o concurso e foi chamada, em um momento atribulado, quando enfrentava uma cirurgia de emergência e sem ainda ter se formado oficialmente. Por isso, pediu uma formatura antecipada e deixou de lado o concurso em um banco do estado. Desde os tempos de secretaria de escola, em que ela trabalhou doze anos, ela tinha vontade de dar aula, pois observava a prática dos professores. Para ela, a preocupação não era com o conteúdo, e sim

antes de tudo, antes de me constituir como uma pessoa que domina o conteúdo, que sabe dar aula, isso aí não era o que me preocupava, o que me preocupava era “Como serei como professora?”, “Bah, será que eu sei dar aula? Será que eu sei ensinar? Será que eles vão entender o que eu falo?” (Fernanda)

Então conta que observava as provas que os professores aplicavam, já que uma das atribuições como secretária era realizar as cópias para os alunos. Também a experiência de secretária de escola lhe deu boa base da legislação educacional, e ela considera fundamental saber a legislação que normatiza a profissão. Apesar das atribuições na nomeação e posse, e de ter sido a última a escolher a escola e, por conta disso, ter ido para uma escola considerada com uma realidade social mais carente, ela tem boas lembranças do seu primeiro ano.

A primeira vez que eu entrei em sala de aula foi lá no [...]. Eu tremia de cima a baixo. E eu sempre peguei uns lugares punk, agora que eu estou numas escolas boas. Eu tremia dos pés à cabeça, eu olhava para eles e pensava “Meu deus! Eles sabem que eu não sou professora ainda. Eles sabem, eles têm certeza...” [...]. Até que lá pelas tantas, lá no meio do trimestre, tinha passado já uns dois meses de aula, um aluno do sétimo ano “Profe [...], quanto tempo que a senhora é professora já, uns vinte anos?”, eu disse “Não querido, nem tenho idade pra tudo isso”. Aí eu não queria dizer pra ele que eu recém tinha sido professora, (risos) que eles eram a primeira turma, coitados! Mas daí eu tive que dizer, né, porque mentir também não faz parte da nossa... Eu disse “Ah...”, enrolei né, falei assim “Ah, esse é o meu primeiro ano e tal”, “Nossa, profe! Mas não parece!”, eu falei “Tu tá falando isso porque eu tenho cara de mais velha ou tu tá falando isso porque as minhas aulas parecem aula de quem sabe dar aula?”, “Não, profe, porque são muito boas as tuas aulas”. Então, eu acho que é uma coisa que a gente constrói meio intuitivo também, a gente vai levando tudo o que a gente tem na nossa bagagem, tudo o que a gente aprende ao longo da vida, que eu acho que é isso que o magistério tem de melhor do que outras profissões, a gente consegue levar tudo o que a gente é para sala de aula. (Fernanda)

Além de corroborar as incertezas de trocas de escolas dos primeiros anos, demonstra a insegurança típica do choque de realidade, mas, mesmo assim, ela tem uma boa lembrança. O que ela atribui a uma certa intuição pode ser considerado, a partir de Tardif (2007), o resultado de processos de raciocínios que se tornaram rotineiros. Até pela própria experiência escolar anterior, seus saberes sobre a escola são muito consolidados, já que o professor realiza um trabalho que articula muitos elementos, tomando uma série de saberes, dentro de uma tradição escolar que coloca em jogo valores morais, juízos normativos, experiência vivida e ainda assim é capaz de justificar suas ações. Isso não significa que a relação entre o saber do professor e sua atividade docente seja uma relação de transparência perfeita ou domínio completo, no próprio depoimento ela afirma que possui uma “bagagem” que leva para a sala de aula. Seu saber-fazer é mais amplo que seu conhecimento discursivo, pois há muitas competências, regras e técnicas incorporadas ao seu trabalho que lhe fogem da consciência explícita e muitas ações que têm consequências não intencionais, afinal, mesmo consciente do que faz, “não é necessariamente consciente de tudo o que faz, no momento em que faz” (TARDIF, 2007, p. 211) e o seu conhecimento discursivo é apenas uma parte do seu saber-ensinar, assim como sua racionalidade é apoiada em saberes que são contingentes, lacunares, imperfeitos, limitados por normas e em relação com os alunos.

Para Fernanda, a graduação ajudou pouco na constituição como professora, tanto pela falta de disciplinas da área da educação quanto pelo conteúdo. Mesmo às disciplinas existentes da área da pedagogia ela tece críticas, pois considera os planos exigidos como “surreais”, visto que “a grande maioria que dava aula para nós não entrava em sala de aula” (Fernanda) e não preparavam para a realidade escolar.

Aí tu preparava aquelas mega aula sabe-se lá pra que tipo de aluno, desconsiderando que tem problema de aluno que falta, de aluno que tem outros problemas sociais, familiares. Quer dizer, era uma escola ideal que não existia. Então, o choque é grande quando tu vai pra uma sala de aula de verdade. Tu acha que tu vai entrar lá e todo mundo vai ficar te olhando como se tu fosse a sétima maravilha do mundo. [...] Tu tem que ser muito bom pra eles estarem olhando pra ti, tu tem que ser muito inventivo, tu tem que falar uma linguagem que eles entendam. Então, o que que eu aprendi nesses anos todos? A incorporar coisas das linguagens deles, daí eu conseguia falar a língua deles, conseguia dar aula para eles. Que, acreditem se quiserem, cada escola dessa cidade é diferente, o entorno é diferente, a realidade é diferente, muito embora sejam parecidas, mas são diferentes, os problemas que tem naquela comunidade são diferentes do que tem em outras. Então, a graduação não instrumentaliza a gente para isso, infelizmente. (Fernanda)

Novamente, o choque de realidade fica explícito e expõe com muita racionalidade sobre as diferenças entre os alunos e mesmo as diferenças entre as escolas da rede. Como Tardif (2007) evidencia, os professores valorizam muito os saberes experienciais, desvalorizando os saberes acadêmicos. Para o autor, com o domínio de tantos saberes, é esperado que os professores procurem se impor na definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática, por isso, os professores estabelecem uma relação com os saberes da sua formação profissional em uma posição de exterioridade, são produtos que já estão determinados. Eles se veem desapropriados desses saberes que são produzidos, controlados e legitimados por outros. Daí a hipervalorização dos saberes experienciais, visto que seria um saber do seu grupo, legitimado por si, como uma forma de valorização interna da sua categoria, mesmo que não refletida socialmente.

Uma outra questão que pode ser levantada a partir da fala é sobre a relação com os alunos, em que ela usa da persuasão (TARDIF, 2007) ao recorrer à retórica e ao uso de procedimentos linguísticos para levar os alunos a partilharem dos significados dos conteúdos disciplinares. Ainda sobre os conteúdos, Fernanda destaca que precisou estudar muito para dar aula, porque, mesmo apaixonada pela forma como os professores da graduação ensinavam, percebeu que operacionalizar os conteúdos em sala de aula é muito diferente.

O Fabiano se formou em seis anos, e tem como memória mais forte a questão da militância política, também o idealismo e o fato de ter conseguido realizar seu desejo de mais conhecimento, de erudição. Como inicialmente não pensava em ser professor, não lembra de ter uma preocupação se a graduação ajudaria ou não na sala de aula e para ele o curso é muito teórico, trata muito sobre os debates historiográficos, demonstrando inicialmente uma visão de distância da sua formação para a sua prática. Teve experiência de monitoria em dois semestres na disciplina de Teoria da História. A sua experiência de monitoria pode ser um indício dos

motivos por que destacou os “debates historiográficos” ao citar a sua formação. Começou a dar aula um ano após se formar, em 2007, na rede privada, e também teve experiência como educador social em uma instituição de turno contrário para crianças em situação vulnerável. Logo depois, começou a atuar na rede estadual de educação, pelos contratos emergenciais, chegando a trabalhar três turnos. Entrou na RME em 2016 e hoje atua apenas na mantenedora, com vinte horas. E, de forma mais próxima da Bruna, Fabiano também reconhece que o curso de graduação ajudou, principalmente as disciplinas ligadas à pedagogia, como psicologia da educação e os estágios. Para ele, foi depois dessas disciplinas que começou a se identificar com a área, principalmente através das falas de incentivo dos professores, ainda que reconheça certa diferença entre as disciplinas e a prática, quando diz sobre sua experiência no estágio:

porque eu, à princípio, não... estava procurando fazer o melhor possível. Mas nos momentos que eu estava dentro de sala de aula, sob observação, e situações que aconteciam, que eu procurava agir frente às situações, porque na hora do “vamos ver” na sala de aula um monte de coisas acontecem, questão de indisciplina [...] Então, ela me elogiou bastante nesse sentido, que eu estava fazendo a coisa certa, que era por aí mesmo. Então, eu acho que isso me ajudou muito. Alguém que me dissesse “É por aí, vai por aí porque esse é o caminho”. (Fabiano)

No entanto, ao falar como a graduação instrumentalizou nos conteúdos, disse que precisou “consultar”, pois tem dificuldade para guardar datas e nomes, atribuindo certo “trauma” das aulas que teve durante sua escolarização. E por isso também não cobra esse tipo de informação dos alunos, pois está mais preocupado com o contexto, com a autonomia, cidadania, com o que constrói efetivamente em sala de aula. Nesse ponto, aparecem alguns indícios das suas concepções historiográficas. Antes de me debruçar especificamente sobre essa questão, percebi que, nesse momento da entrevista, questionados sobre a sua formação profissional e sua constituição como professor, muitos rememoraram suas experiências escolares.

#### **4.1.1 Saberes da escolarização e constituição de si como professor**

Para três deles, a experiência escolar marcou o que eles não queriam repetir. A Bruna, que está no seu terceiro ano de docência e, portanto, ainda se constituindo como professora, como ela mesma expressou, fica incomodada com a dificuldade de romper com o “que era feito quando eu estava em sala de aula como aluna. Então, vira e mexe, quando eu vejo, eu estou lá passando textinho e dando perguntinha, textinho, perguntinha”. Comenta que ouve os colegas

fazendo umas atividades diferentes, mas que, quando ela tenta, não funciona, propondo duas razões para seu fracasso: o desinteresse dos alunos e a defasagem de aprendizagem.

E daí eu fico pensando “Cara, como é que eu vou conseguir me desamarrar dessa coisa mais tradicional da aula expositiva-dialogada?” – que pouco dialoga, porque eles não trazem muito, mas alguns fazem perguntas, alguns participam com alguma coisinha, sempre os mesmos. Como é que eu vou romper muito com isso, quando eu tenho alunos que alguns são analfabetos funcionais? Aí eu quero propor, e já tentei várias vezes, propor fazer uma análise de uma fonte histórica. Cara do céu! Tu tem três, quatro, numa turma de vinte e cinco, trinta, que conseguem dar conta daquilo. E aí? E o resto faz o quê? Faz de conta? Aí a (cita seu nome) acaba voltando, caindo lá na explicação. Aí eu procuro abrir mais aquela explicação, não fazer aquilo muito “tradicionalzinho”, tentar instigar eles a pensar, procuro puxar por eles, mas ainda me incomoda isso, que o que eu estou fazendo não deixa de ser tradicional. (Bruna)

Assim, enquanto a Bruna está mais preocupada com a metodologia em si, o Fabiano e a Fernanda parecem mais preocupados com os objetivos. Para o Fabiano, a questão de não cobrar datas, por exemplo, associa a um possível trauma da sua experiência escolar, e por isso está mais preocupado com o que constrói a partir do conteúdo, pois vê que “de conteúdo mesmo fica pouca coisa, eu não sei até que ponto os alunos conseguem absorver”. A Fernanda explicita de forma mais contundente a preocupação que tinha. Para ela, carregamos

com a gente a concepção de escola que a gente teve, e eu tive o final da minha escola foi na ditadura militar, eu sou de 78, então eu ingressei em 84. Apesar de ser depois de 1984, durante todos os anos noventa, até a nova LDB, era uma educação da ditadura, era o mesmo modelo da ditadura, tinha Educação Moral e Cívica, tinha Técnicas Contábeis, era tudo aquilo que era para tecnicista, para formar um bom trabalhador, não era para formar uma pessoa que pensasse. Então, eu tinha muito medo que isso contaminasse a professora que eu queria ser, porque eu não queria ser assim. (Fernanda)

A Marcela também foi contundente: “Nem eu quero que a minha aula seja como as que eu tive, nem quero que eles [os alunos] sejam como eu era”. Tanto as experiências positivas, de um professor que marcante, por exemplo, quanto as experiências negativas estão presentes nas representações dos professores e marcando seus saberes da escolarização, que parecem ser muito permanentes, dada a persistência do modelo escolar, da cultura escolar. Conforme Tardif (2007, p. 67):

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça social vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau.

A relação que se constrói com as concepções positivistas tradicionais, de rejeição, está relacionada à sua experiência de vida, e, ainda que essa seja explícita, há o conflito de se perceber em muitos momentos “tradicional”. Tardif (2007) nos dá uma pista que vai além da questão cultural da escola, pois para ele o professor mobiliza os saberes de forma pragmática, e esse “tradicional” é percebido como funcional na experiência de sala de aula. O “tradicional” não é apenas entendido como as concepções historiográficas. Mas, na contingência da ação, da prática a partir da experiência, as concepções diversas que envolvem o saber pedagógico estão amalgamadas. Assim, a relação que o professor tem com as concepções historiográficas não será apenas pela coerência teórica, e não necessariamente porque seu conhecimento sobre essas concepções é raso e sim porque são entendidas como funcionais.

## 4.2 DA TEORIA À PRÁTICA – PREPARAÇÃO PARA A ATUAÇÃO

Os professores foram questionados sobre quais as concepções historiográficas nas quais se apoiam, se discutem os procedimentos da produção do conhecimento histórico em sala de aula, além de quais conteúdos, conceitos e saberes acreditam que são mais importantes de serem construídos/trabalhados com os alunos; bem como sobre como se preparam e organizam seu discurso e selecionam o livro didático. Essas falas são analisadas em conjunto, buscando entender como ocorre a relação entre teoria e prática, de acordo com as representações de si.

### 4.2.1 Concepções historiográficas

Os professores se identificam com algumas concepções historiográficas da sua formação, em consonância com a sua visão de mundo, e são muito transparentes quanto à percepção de que suas concepções podem ter limites em relação à atuação em sala de aula. Isso ocorre quando um professor que se declara materialista propõe atividades associadas à NHC porque entende que, dessa forma, atingirá o aluno de maneira significativa. É o caso de Camila:

eu, olha, a minha tendência é a marxista, mas quando tu vai pra escola... Quando eu vou analisar os processos eu sempre analiso pelo viés econômico. Mas eu acabo utilizando muito da Nova História, de pegar a questão cultural, até para aproximar eles. Eu acho, com a prática de professora que o marxismo fica, às vezes, muito distante deles assim, muito teórico. Então tu pega os processos né, então eu acabo mesclando essas duas correntes historiográficas. [...]

Porque eu acho que para ti analisar os processos né, a escola marxista é muito boa, a questão econômica, entender o contexto, que as coisas não estão soltas. Mas agora, para ti conseguir aproximar a história de ti, tu tem que trabalhar com a

micro-história, com o pequeno. Então eu utilizo as duas escolas com bastante frequência. Em alguns momentos mais uma e outros momentos mais a outra. (Camila)

Essa sua compreensão evidencia que, se ela se percebe como marxista e percebe também que há limitações dessa concepção para atingir seus objetivos, ela articula seus saberes teóricos com sua experiência, gerando os saberes experienciais (TARDIF, 2007). É característica desses saberes da experiência a profunda ligação com as funções profissionais do professor, pois é um saber prático, a serviço da ação que no caso é uma das finalidades da educação. Como vemos, ela mobiliza interações sociais, por isso é interativo, sincrético, plural e heterogêneo pelas fontes e bases de que eles provêm. Assim, mais do que simplesmente vemos que não há uma coerência teórica, é preciso entender essa mobilização na sua complexidade e na plasticidade do professor ao integrar esse saber às suas experiências. Se, ao mesmo tempo, há uma despersonalização do conteúdo de referência, há uma personalização do uso que ela faz das bases teóricas historiográficas, que, em última instância, poderia acarretar incompreensão do que são essas bases teóricas, mas que também se explicaria pela sua vivência. Ainda assim, esse sincretismo é pouco formalizado quanto ao seu caráter científico, afinal sua argumentação se pauta mais sobre uma consciência *no trabalho do que sobre o trabalho*. E, por isso mesmo, essa mobilização dos conhecimentos formais gera novos saberes que têm marcas temporais e dinâmicas próprias, pois se transforma conforme as necessidades educativas. Outrossim, é uma construção de um saber social, em interação com diversas fontes, como os livros didáticos e grupos sociais, por exemplo, os colegas professores. Tudo isso leva o professor a se posicionar e hierarquizar esses saberes de acordo com a sua funcionalidade (TARDIF, 2007). Isso fica evidente nos depoimentos seguintes, como o da Marcela:

Olha, eu me identifico mais com a linha do materialismo histórico, tem alguns momentos assim que não tem como trabalhar com ela. O sexto ano, para mim, é um desses momentos assim, eu não consigo. Eu preciso do encantamento, dessa aproximação e eu acho que daí isso está muito mais na história do cotidiano do que no materialismo. Mas não tem assim né como falar da revolução industrial, da revolução francesa sem estar nessa linha do materialismo. A gente pode mesclar e pegar outros tópicos que, de repente são interessantes para eles, para fazer a associação, mas não tem, não consigo trabalhar Primeira Guerra, Segunda Guerra com uma visão que não seja essa. Assim, a gente aproxima muito, ganha muito usando outras visões também. Mas o que eu me identifico é com o materialismo. (Marcela)

Novamente, a clareza de um certo posicionamento pessoal e por isso personalizado, de uma defesa da prática, do que parece mais potente para atingir as finalidades educativas. A professora Fernanda reitera essa mesma percepção:

Olha, a não ser a positivista, o resto... *Annales*, Nova História, marxista, né... Eu sou marxista, é a minha nuance mais evidente, mas eu pego muita coisa da Nova História, ali, do pessoal da França, que eu acho que tem coisas importantes que eles conseguiram resgatar e tornam o ensino da História mais atrativo, não tão pesado pros alunos. Eu estou falando de aluno de no máximo catorze, quinze, anos. Eu não posso pedir que eles conheçam O Capital de cabo a rabo, mas eles têm que saber que O Capital existiu, eles precisam saber que Marx existiu, enfim. E eu acho que a escola de *Annales*, a escola francesa, meio que... não é que ela “glamorizou”, mas ela deixou a História mais bonitinha pra dar aula, deixou a História mais acessível, numa linguagem mais fácil pros alunos. Então, eu acho que eu uso um pouco das duas, mas eu sou professora [*brinca com a união de professora e dinossaura*], então eu tenho o marxismo aquele, o modernismo tá dentro de mim e nunca mais vai sair, eu acho. (Fernanda)

Tanto a professora Camila quanto a Marcela e a Fernanda são professoras que têm um histórico de militância, seja em partidos, seja em movimentos sociais. Isso se expressa fortemente na franqueza de seus posicionamentos. Ainda assim, elas têm uma percepção de que a Nova História não seria tão “pesada” para os alunos ou que seria mais atrativa, mais apropriada aos alunos mais novos, demonstrando, talvez, um entendimento mais simplificado dessa concepção historiográfica. Se considerar a sua formação, na mesma universidade (UCS), com muitos professores de tradição materialista histórica<sup>23</sup>, é possível analisar que esse entendimento de que as concepções da NHC seriam menos complexas poderia estar relacionado à sua formação. Também é possível relacionar à maneira como essas concepções são tratadas nos livros didáticos, em forma de apêndices de fontes, já que ele mantém sua formulação cronológica tradicional, e a maior renovação parece ser no nível estético (CAIMI, 1999). Para essa mesma autora (CAIMI, 2001, p. 112) “a produção acadêmica nem sempre chega ao nível escolar e, quando o faz, geralmente é de forma simplificada, por meio do livro didático”, e ainda destaca certas “distorções e equívocos conceituais e historiográficos”, o que explicaria certa limitação no entendimento dessas concepções. Isso se relaciona às respostas dos outros dois professores, como a do Fabiano, que afirma ter influência dos estudos culturais:

Eu, por exemplo, não diria “Ah, eu sou um marxista”, não me considero, mas eu acho que eu bebo da fonte. Por exemplo, quando a gente falava ali de Educação, eu até procurei, depois de formado, ir atrás de mestrado, só que eu acabei não concluindo essa parte, mas eu conheci os estudos culturais. Estudos Culturais é uma corrente de pensamento que envolve uma série de outras crenças, mas eu muitas vezes me pego apoiado por isso. Então, talvez me diria assim, eu sou um professor talvez com um pensamento mais humanista, de esquerda, com influências do marxismo, acho que por aí. Mas acho que os estudos culturais me influenciaram bastante. (Fabiano)

<sup>23</sup> Isso, além de expresso em algumas das entrevistas, é corroborado por diversos depoimentos e registros no site comemorativo dos sessenta anos do curso (TESSARI, 2020).

Nessa mesma linha, a Bruna diz que

Eu me percebo bastante marxista, até porque eu cresci ouvindo falar do mundo, aprendendo sobre o mundo com o meu pai, do ponto de vista marxista. Então, eu tenho isso muito presente em mim. Para mim, não tem como eu entender a História, entender os processos históricos do mundo, sem entender a economia. Para mim é a forma que faz mais sentido começar a compreensão, a economia e as relações de poder, enfim. Mas, em sala de aula, eu procuro trabalhar não só isso, não ficar presa a esse ponto de vista mais marxista e ampliar mais, trazer essa questão das lutas de classe, enfim, mas também trazer as questões culturais, religiosas, mostrar para eles que, na realidade, não tem uma coisa que pesa mais que a outra, é a luz da mesma corrente, são engrenagens que se um cantinho quebra, não funciona. Então, não é uma coisa que eu fico, enquanto eu estou planejando aula, que eu fico teorizando na minha cabeça “Aqui eu vou abordar mais com *Annales*, ali eu vou abordar mais por aqui ou por ali”, vai muito do material que eu encontro pra usar. Às vezes tu acha um material fantástico para usar com os alunos, seja pelo tamanho, pela extensão, seja pelo tipo de atividade que tu consegue visualizar que dá pra fazer com aquilo ali, às vezes é mais marxista, às vezes é de outras correntes, então eu vou circulando. (Bruna)

Lembrando que a Bruna foi a única entrevistada que no questionário não havia se identificado como materialista e teria ainda alertado que tinha uma tendência mais tradicional. Era também a única entrevistada a ter feito mestrado. Assim, é possível inferir que os professores que estudaram além da graduação – como expresso na fala do Fabiano, apesar de não ter chegado a entrar na pós-graduação – tiveram um contato diferenciado com as concepções historiográficas a ponto de não reduzir as concepções da NHC ao seu papel de utilidade por ser mais “interessante”, mais “fácil”, mais “bonito”. Ainda que ambos se identifiquem como mais marxistas e que a história de vida da Bruna, explique seu posicionamento, talvez até mais do que sua formação de graduação.

Independentemente da forma como esses professores se apropriaram, mais ou menos, das concepções historiográficas, no contexto da sala de aula optarão por mobilizar esses seus conhecimentos de forma prática, na prática em si, junto a outras tantas concepções que fazem parte das finalidades educativas.

É possível perceber que, conforme o tempo de profissão, há uma menor ou maior segurança sobre sua ação. Essa segurança, expressa pelos professores que há mais tempo estão em sala de aula, que em um primeiro momento pode parecer uma valorização extrema dos saberes da experiência em detrimento de outros saberes, deve ser entendida dentro de um processo de acomodação das múltiplas finalidades educativas. A escola e suas contingências, de certa forma, obrigam o professor a ceder em prol de um bem maior que seu próprio conteúdo, sob o risco de se isolar.

#### 4.2.2 Construção do conhecimento, conceitos e conteúdos

Quando questionados sobre que conhecimentos, conteúdos ou conceitos consideram mais importantes de trabalhar/construir junto aos alunos, os professores concordaram que é preciso dialogar com a realidade e com os interesses do aluno. Há um consenso de que os alunos precisam aprender a pensar, a interpretar, a ler o mundo, desde o entendimento do humanismo, dos direitos humanos ou de estarem aptos a exercer a cidadania de forma protagonista de sua própria história. Além disso, parece haver também uma concordância de que os conteúdos mais prazerosos para se trabalhar, do ponto de vista do professor, são aqueles pelos quais os alunos têm mais curiosidade ou estão mais próximos dos interesses deles.

A professora Camila expõe qual a importância ela atribui ao ensinar história aos alunos:

Olha, eu acho que a História serve para interpretar o mundo. É necessário que eles conheçam, que eles tenham um conhecimento de que as coisas não foram desse jeito o tempo todo, que as coisas mudam e que tudo isso é um processo. E que as coisas podem mudar de novo. Como eu sempre falo para eles, quando a gente fala em evolução, a gente não está falando em melhoramento, a gente tá falando em transformação né. Então eu acho importante para eles saberem isso, e terem a consciência que eles são agentes do processo histórico né, que eles fazem parte disso. Que eles não podem se eximir dos acontecimentos, a História mostra bem isso, que as pessoas fazem parte da História. Não tem como tu se eximir. Então os saberes que eu acho importante que eles saibam é esse, conseguir interpretar o mundo para conseguir entender, não é nem mudar, é conseguir entender a sua realidade. (Camila)

A sua fala está em consonância com suas concepções historiográficas materialistas, ainda que perceba limites sobre as possibilidades de o aluno transformar a sua realidade, já que ao final chega a admitir que “não é nem mudar”. Fonseca (2003, p. 93) aponta que a incorporação de conceitos inspirados em Marx nos currículos escolares no final do século XX está explícita na ideia compartilhada por muitos professores de que é preciso “apontar aos alunos caminhos que conduzam à transformação da sociedade brasileira”. Passados mais de quinze anos de sua pesquisa, esse discurso está presente, mesmo que de forma mais tímida.

Muitos professores vão além do conteúdo curricular tradicional ao selecionarem os conceitos e conhecimentos que consideram importantes trabalharem. Entendem, assim, que há finalidades educativas “superiores” às finalidades da sua disciplina específica. Quanto mais tempo de profissão, mais convergente a isso parece o discurso do professor. A professora Fernanda, que está há oito anos atuando como professora, mas que trabalhou muitos anos como

secretária dessas mesmas escolas, destaca como importantes os valores de cidadania, de preservação do meio ambiente.

Ela, que também se autodeclara como uma professora inspirada nas concepções materialistas, afirma que os saberes mais importantes a serem construídos com os alunos são “todos aqueles que envolvem humanismo”. Para ela, a educação precisa despertar a empatia e a solidariedade, destacando que vê como muito diferente da ideia de caridade. Considera que as ciências humanas têm o potencial de serem libertadoras, pois levam à reflexão, e que, por isso, o professor de História tem “uma profunda responsabilidade social que vem inerente”.

Quer dizer, nós somos humanos e essa condição para mim é um privilégio. Olha, quando eu olho aqueles animais tomando conta das cidades que estão em quarentena, que estão em isolamento agora. Aquilo é um balde de reflexão para gente. Nós tivemos o privilégio de ocupar esse planeta, e o que a gente faz com o planeta? Porque esses valores todos de cidadania, de preservação do meio ambiente [...] que sim, essa aqui é a nossa morada! [...] Então, eu acho que o conhecimento que tem que ser aprendido por eles é esse, aqueles que resgatam os valores humanos, que façam eles refletir sobre a nossa condição. Qual é o problema de ficar aí filosofando? (Fernanda)

A professora Marcela, que tem cerca de quatorze anos de experiência, comenta que hoje os alunos têm informação sobre os nossos conteúdos mesmo antes de estudarem sobre eles na escola, e por isso defende que é preciso fazer os alunos pensarem.

Porque quem aprende a pensar, sabe onde buscar informação na hora que precisar. Vai saber inclusive que não pode confiar na única ou na primeira informação que aparecer. Então aprendeu a pensar, está tudo feito, tudo resolvido. Pensou direitinho para o sétimo ano? Então vamos para o oitavo. Agora, ah porque não venceu esse conteúdo ou aquele... A hora que precisar disso ele vai buscar. A internet tem muito mais informações do que eu posso tentar levar pra uma sala de aula, provavelmente muito mais interessantes dos que as que eu posso colocar na sala de aula né. Então eu acho que se perde muito nessas coisas assim, de acreditar que a gente transfere conhecimento para eles, que eles são tábuas rasas, eles não sabem nada... Não, eles chegam muitas vezes sabendo muito mais coisas do que nós. E acho que a gente também não pode perder de vista que eles têm uma vivência as vezes muito mais dolorida do que a nossa. Que eles chegam com uma carga de uma vida um tanto quanto cruel que vai influenciar dentro da sala de aula. Então eu também preciso pensar de onde que está vindo e o que eu posso fazer para tentar dar uma melhorada nisso ou ajeitar um pouco porque a realidade não é fácil. (Marcela)

Ao elaborar sua resposta, argumenta não só a partir da finalidade educativa da sua disciplina, mas no contexto amplo que a escola está inserida, da realidade dos alunos, do atual acesso à informação devido às TDICS, de uma concepção de aluno. Ainda assim, vê um potencial na sua aula, com um olhar sensível, de abrandar uma realidade que eventualmente

pode ser penosa ao estudante. Esse olhar sensibilizado não é, no entanto, ingênuo, como apontam as professoras Marcela e Bruna. Marcela, ao dar continuidade nas suas elucubrações acima, aponta para um cuidado no discurso, pois muitas vezes o professor fica

discursando sobre coisas que muitas vezes fazem parte da realidade deles e, momentaneamente pelo menos, fazem parte da realidade deles de forma positiva. E aí a gente fica lá falando que nada daquilo presta. É complicado... Então a gente precisa saber do que que a gente tá falando e conseguir uma outra forma de dialogar com eles, senão a gente acaba afastando mais. (Marcela)

Nesse mesmo sentido, Bruna diz sentir uma falta de motivação dos alunos, pois eles não veem na educação uma perspectiva de mudança de vida, “embora eu procure não ficar batendo muito nisso pra não ficar parecendo que eu estou dizendo ‘Ó, *tropa de pobretão, vocês não querem ser feliz?*’. Então, a gente tem que cuidar na forma como aborda isso”. Assim, tanto a professora mais experiente quanto a com menor tempo de atuação em sala de aula compreendem que é preciso ter um olhar cuidadoso no discurso frente à realidade dos alunos. Mesmo com essa visão mais holística sobre a realidade dos alunos, foram os professores com menos tempo de experiência que mais trouxeram em suas digressões conteúdos curriculares, apesar de também defenderem conceitos mais globais, como cidadania e democracia.

Eu acredito muito em questões de cidadania e desenvolver a autonomia dos alunos, eles procurarem também encontrar o seu propósito, o que que eles realmente têm talento, têm talvez uma afinidade maior. Porque eu acho que essas duas questões, cidadania e autonomia, englobam muita coisa. Dali a pouco eu vou estar sendo mais generalista, mas... Porque senão eu vou te falar de conteúdos, mas talvez eu te diga aquilo que eu acho interessante. Por exemplo, eu acho muito interessante trabalhar sobre Iluminismo, eu acho muito interessante trabalhar sobre os pensadores iluministas, [...] Nós temos que pensar que até hoje em dia os nossos políticos, [...] se apoiam em alguma coisa [...] Aí eu digo “Olha, muitos políticos dizem que o seu livro de cabeceira é O Príncipe, do Maquiavel, e por quê?” Enfim, eu acho que essas coisas, quando a gente consegue trazer para o presente, pra vida real, fica mais fácil de trabalhar. (Fabiano)

Pensar no hoje, na realidade que a gente tem hoje no país, em tudo de uma forma geral, mas puxando pra nós aqui. E eu pensei assim “Eles precisam entender o que que é direitos humanos, eu preciso que esses estudantes saiam daqui tendo noção do que que é democracia e da importância da democracia”. E para saber a importância da democracia tem que saber o que que é uma ditadura, tem que saber o que que é um sistema autoritário, eu preciso que eles saiam daqui tendo noção do que foi a ditadura no Brasil, que tanto tá se falando aí, e gente que elogia e tantas barbaridades que a gente ouve falar. Eu não posso permitir que os meus alunos amanhã estejam repetindo a mesma coisa sem saber um dedo do que tão falando (Bruna)

Além disso, Bruna cita ainda como conceitos importantes a ideia de racismo, de fascismo e escravidão. Ela e o Fabiano não citam conceitos tão associados às concepções materialistas quanto os demais.

A Fernanda cita os conceitos de processo, sujeito histórico, mudança e transformação, esquecimento, continuidade e permanência, afirmando que trabalha com os alunos “o movimento clássico marxista cultural”, e acredita que

a ideia de permanência, mas eu acho que ela é mais abstrata pra eles, por incrível que pareça. Acho que a ideia de transformação, de mudança, ela parece mais palatável pra eles no processo histórico. Eu acho que eles esperam que os processos históricos... no fundo eles têm uma mente revolucionária, bem lá no fundo, eles esperam que os processos históricos sejam transformadores, assim como a professora espera (Fernanda)

Seu discurso está, assim, em consonância com suas crenças pessoais e concepções historiográficas, e corrobora a importância dos seus saberes na representação de si e dos alunos. Marcela, assim como a Camila, entende que História é processo que se “constrói todo dia, que a gente está construindo...” (Marcela). Ambas defendem que o aluno precisa se reconhecer como sujeito histórico.

Há uma clara preocupação com as questões atuais nos seus discursos. Isso também apareceu quando os professores foram questionados mais diretamente sobre quais conteúdos privilegiam, tanto justificando suas escolhas por entenderem que lhes pareciam mais importantes quanto porque gostam de trabalhar pela receptividade que têm dos alunos. Camila afirma:

É que assim, eu gosto bastante de trabalhar as temáticas mais próximas da gente, como a Guerra Fria, são temas que me atraem...  
Entrevistadora: mais recentes...  
Camila: é por exemplo, feudalismo assim, não, eu trabalho, são temas que eu acho mais pesados. Aproximar a antiguidade assim então, eu acho que os temas mais atuais acabam atraindo mais os alunos.  
Entrevistadora: faz mais sentido para eles, parece?  
Camila: parece. Então, por exemplo, tem um tema que eles, quando entra na questão das guerras né, que eles gostam. Daí é um conteúdo que eu nunca deixo de trabalhar né, porque eles vão me cobrar. Eles começam lá no sexto ano “quando é que eu vou aprender a Segunda Guerra?” (risos).  
[...] Daí tu pega e passa em duas aulas (risos) não né. Então é um tema que muitas vezes eu me aprofundo mais porque eles gostam e eles trazem bastante coisas, por exemplo, eles trazem filmes [...]. (Camila)

Como essa fala foi logo após ela ter comentado que não fica presa aos conteúdos e que sempre participa de projetos, continua reforçando esse seu desapego a um cronograma rígido.

Há um consenso entre os professores de que os alunos gostam muito de estudar as guerras mundiais e, mesmo quando esses professores falam sobre isso em um tom de aborrecimento diante da supervalorização desse assunto, há uma satisfação no trabalho com um assunto que os alunos se envolvem mais. Tanto que a professora Bruna lembra desse conteúdo quando questionada se lembrava de alguma atividade feita que gostaria de repetir por ter tido resultado ou por ter sido interessante.

[...] quando eu estou explicando e tal, e falando no assunto e eles começam a ir pegando e ir relacionando com coisas já de anos anteriores, com aquilo que eles ouviram por aqui, por ali, e tu percebe que vão caíndo as fichas, sabe? E quando tu vê eles tão um monte de gente participando. Não é sempre, é difícil acontecer, mas eu percebo que assuntos como escravidão, resistência negra foi um assunto que mobilizou eles, que muitos não sabiam, alguns até lembravam porque já tinham visto no ano anterior alguma coisa, mas teve várias coisas assim. Quando eu trago assuntos mais ligados ao cotidiano, a história do cotidiano, isso movimenta mais. Mas eu percebo que sobre a história da... enfim, sobre a história da escravidão e da resistência negra, eu percebi essa participação. Segunda Guerra Mundial, nossa, exerce um fascínio, eu não sei que graça eles enxergam, mas enfim, eles acham aquilo o máximo! (Bruna)

A Fernanda tocou nesse assunto específico para exemplificar o entendimento dos alunos sobre “o movimento marxista da espiral” ao falar sobre a famosa frase de Marx no livro “Dezoito Brumário”:

E eu faço eles perceberem isso ao longo dos processos que a gente vai trabalhando. Com a Primeira e Segunda Guerra nos nonos anos funcionou bem isso. Eles já conseguiam... “Ó professora, então, na verdade, a Segunda Guerra Mundial nada mais é do que a continuação da Primeira Guerra Mundial?”. Ainda bem que tem uns que salvam a gente, né? Eles entendem que aquelas razões [...] (Fernanda)

É sempre um momento jubiloso ao professor perceber o aprendizado dos alunos, e não parece pouco o indício de que isso possa ocorrer com mais solidez – entendo aqui a percepção da aprendizagem e não a aprendizagem em si – quando estudam os conteúdos que interessam mais.

A professora Marcela cita uma série de conteúdos/conceitos que considera importantes de acordo com os níveis escolares. Ela, que defende que no sexto ano os alunos possam fantasiar pois “eles precisam do encantamento”, afirma trabalhar com as civilizações antigas orientais que considera “desprezadas” como Índia, China, não deixando de lado Egito e Grécia, destacando sobre o Egito que “eles se amarram”. Continua afirmando que no sétimo ano o mote é feudalismo pois

se eles não entenderem muito bem como funcionou aquilo, nada do que vier depois vai fazer muito sentido. Oitavo ano é maravilhoso né, é tudo de bom o conteúdo e aí não tem muito como abrir mão né, a questão da Revolução Industrial, a própria

Revolução Francesa, os reflexos disso no Brasil como a Inconfidência Mineira e tantas outras situações, fazer eles observarem as diversas formas, os diversos ângulos que isso aconteceu. Toda essa questão econômica envolvida ali. E o nono ano também é prazeroso né. Prazeroso sabe porque que eu acho, porque é um assunto que interessa demais eles e eles despertaram para o negócio, e aí guerra os caras piram. (Marcela)

Apesar de alguns consensos, há divergências também, visto que para a professora Marcela estudar o feudalismo é fundamental, conteúdo que a professora Camila aborda, mas considera mais “pesado”.

Em um entendimento de que é a partir dos seus saberes e dos seus pressupostos teóricos que o professor faz suas escolhas diante da amplitude de conteúdos e abordagens possíveis que também interessou saber como o professor prepara seu discurso, tópico abordado a seguir.

### **4.2.3 Preparando seus discursos**

Sobre as respostas à indagação de como eles preparavam o seu discurso, como se abasteciam de um conhecimento, é preciso dizer que ela foi entendida por eles mais no sentido de como preparavam seu planejamento e se organizavam.

A professora Camila afirmou que não faz um discurso introdutório, e sim que começa um novo assunto perguntando aos alunos o que eles já sabem, já ouviram e vai a partir daí organizando as ideias junto a eles. Prepara algum material, apoiada no livro didático e às vezes alguma folha para entregar, afirmando que não gosta de “encher de folhinha” e usa o livro didático como base porque “a História é bastante teórica e se não tiver uma base onde eles lerem, procurarem alguma informação, eu acho que fica muito solto, só na minha fala, só com imagens né. Então eu procuro que eles tenham aquilo” (Camila). Além disso, preocupa-se em ver filmes sobre a temática, e, se vai trabalhar com esses filmes, revê o filme e acolhe os materiais e sugestões dos alunos.

A professora Bruna organiza um caderno dividido nas matérias (História e Geografia) e nas turmas. Para ela, isso é necessário porque, mesmo que as turmas de mesmo ano normalmente sigam o mesmo cronograma, prefere anotar separadamente pelas eventuais diferenças. Afirma que não prepara as aulas com os objetivos como no estágio, mas anota todas as informações sobre o que precisa fazer, desde passar para ver os temas, corrigir, continuar alguma tarefa da aula anterior e, claro, os tópicos do conteúdo que precisa falar nas explicações, além de um resumo ou do livro didático para ir acompanhando. Afirma ainda que demora muito

para fazer o planejamento. A sua fala demonstra ainda alguma insegurança, diante dos poucos anos de experiência.

O professor Fabiano organiza um planejamento anual e trimestral. No geral, sabe que seu planejamento será modificado de acordo com as proposições de projetos da escola. Para ele não é importante “vencer o conteúdo”, e privilegia trabalhar com temas gerais que a escola propõe. O livro didático, que não é seguido à risca, ajuda a situar alguns assuntos que considera importantes.

A professora Fernanda afirma ter sempre um esquema no seu “caderno de planejamento”, no qual anota tópicos que não pode deixar de comentar, e diz que na explicação usa os nomes dos alunos para envolvê-los, “se fosse isso, o que vocês fariam?”, seguindo os tópicos do caderno e “recheando” com relatos do livro didático, que ela considera um instrumento importante. Como ela foi uma das receptivas, insisti na questão de como ela de fato se abastece de algum conteúdo:

Eu tenho uma bibliografia básica minha em casa, bem de leve, mas que são livros mais que a gente usou na universidade. Então, eu consigo pegar algumas coisas dali. Mas no geral, eu uso bastante internet. Eu faço compilações de vários livros didáticos, “Ah, isso aqui desse livro aqui é legal, vou pegar isso aqui”, “Ah, isso aqui é legal”. E o texto didático, porque sempre tem que ter um texto didático, parece que se tu não der um texto na matéria, eles não vão saber a matéria, então eu privilegio o texto do livro. Porque como eu escolhi o livro, se aquele livro é um livro legal, eu tento priorizar isso. Mas o meu estudo é um emaranhado de coisas, eu vou pegando tudo. Tem colega que manda coisa, a gente se troca muito material, eu tenho bastante amigos da História também, e mesmo dentro da escola, eu gosto de trabalhar com quadrinhos, então eu vou pesquisando. Por exemplo, eu trabalhei o Maus com eles ano passado, umas partes do Maus. (Fernanda)

Assim, pelo relato, a professora Fernanda privilegia os livros didáticos, a troca com colegas e uso da internet, apesar de ter acesso a uma bibliografia básica acadêmica. Para ela, o bom da internet é que pode digitalizar e montar um material próprio, pois

faço alguns apanhados dos livros, direto do livro, porque a gente ganha um monte de livro didático sempre. Então, eu vou pegando um pouco dali, um pouco daqui, nada muito acadêmico porque não cabe, né. Cabe pra mim ler isso, saber... Quando eu dou aula, que eu conto curiosidades, por exemplo, sobre a Segunda Guerra e tal, é da formação da gente, de filme, de livro, de estudo. (Fernanda)

A professora Marcela, que, ao falar sobre a escolha dos livros didáticos, afirma que cria uma biblioteca de referência quando as editoras enviam para a escola as coleções, ao responder especificamente a pergunta de como prepara o seu discurso, declara que começa olhando o que tem no livro didático para pensar a forma que vai trabalhar, se vai fazer leitura com eles, pois,

segundo ela, “eles adoram ler. Eu chego e digo, hoje a gente vai ler, ‘posso ler primeiro?’, ‘depois eu’” em uma fala imitando o entusiasmo dos alunos. Para ela, a leitura possibilita o debate com eles. Além disso, gosta de trabalhar com desenho.

De alguma forma, todos têm uma organização própria e uma forma de planejamento que envolve geralmente um caderno para anotações de tópicos e o uso do livro didático, que é visto como um instrumento importante, seja para dar o apoio textual aos alunos, seja como base para o professor, seja porque, diante da realidade das escolas municipais, ele é um dos únicos recursos à disposição de (quase<sup>24</sup>) todos os alunos (visto que a internet e o laboratório de informática por vezes não funcionam bem ou passam por algum problema técnico).

Justamente por esse reconhecimento sobre o papel do livro didático, tanto como um dos principais instrumentos pedagógicos quanto por assumir quase a forma de currículo, conforme aponta Caimi (1999), e pelos relatos dos professores, é que uma das perguntas versava sobre o processo de escolha do livro didático.

#### 4.2.4 Seleção do livro didático

A professora Marcela explica o funcionamento do processo. Ela concedeu a entrevista em setembro de 2019 e afirmou que os livros são escolhidos a cada três anos, e que

inclusive esse ano foi ano de escolher. A gente recebe, não te digo todas né, mas a gente recebe muitas coleções, que são as coleções bancadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Então isso chega nas escolas, e começa a chegar cedo, não dá pra gente se queixar sabe, vem com o tempo. A gente tem tempo de analisar e a gente faz a escolha de três coleções. Tem alguns critérios, é óbvio né. Tu não pode escolher duas coleções da mesma editora. Tu não pode escolher uma coleção pro sexto, uma pro sétimo, não. Tem que ser a coleção toda que vai atender do sexto ao nono. E tu faz a indicação: primeira, segunda e terceira. Dentro daquela escolha da escola, todas as escolas que eu trabalhei até hoje, a gente sempre recebeu uma das três que foi indicada ali. Nunca faltou, nunca. (Marcela)

Explica que, se tem mais de um professor na mesma área, cada um escolhe o seu, e depois trocam suas impressões, pontos fortes e fracos dos livros, e a escolha final acaba sendo um acordo entre esses professores da área. Isso é corroborado pela professora Camila:

---

<sup>24</sup> Conforme a professora Marcela, “às vezes algum aluno não tem pois depende do censo feito no ano anterior ao pedido junto à mantenedora, como é o caso do ano passado, que eu tinha uma turma de vinte e sete alunos e hoje tenho uma de trinta e sete [...] às vezes a gente consegue remanejar entre as escolas mesmo” (MARCELA). Pela própria possibilidade de trocas entre as escolas talvez é que a SMED busca, a partir das sugestões iniciais dos professores, que as escolas selecionem três ou quatro coleções, também porque isso facilitaria a chegada dos livros em tempo hábil.

na minha escola somos em três professores de Estudos Sociais, então a gente conversa, analisa os livros e troca uma ideia. Daí um vai olhando, outro vai olhando e daí diz ah eu gosto, e a gente escolhe por consenso. (Camila)

Ainda sobre esse possível consenso, a professora Fernanda demonstra bem como a escolha pode ser afetada pelas concepções ideológicas, se considera com

sorte [já] que lá no [nome da escola] a gente é tudo de esquerda. Então, a gente dialogou muito bem sobre os livros, então a gente olhou... É impossível olhar todos os livros, então a gente vai meio que nos confirmadinhos. (Fernanda)

Essas coleções disponibilizadas são divididas entre os professores e vão formando uma espécie de acervo pessoal, conforme explica a professora Marcela:

Essas coleções, as editoras disponibilizam pros professores, as coleções. Então chega uma coleção que é pra escola e vai ficar no acervo da escola. Mas eles mandam uma outra coleção que é pra ser disponibilizada para os professores, então que a gente faz. Se tem um professor ele fica com todos exemplares, mas se tem mais, um trabalha no sexto, um no sétimo, um no oitavo e um no nono, se divide os livros e cada um fica com o da sua área. Então é um momento da gente repor o nosso acervo, que é bem positivo. E isso acontece com todas as áreas. (Marcela)

Os livros mais antigos do seu acervo são doados para a biblioteca para recorte, pois, segundo ela, não seriam mais usados de qualquer forma. Sobre os critérios que eles utilizam para a seleção dos livros, os professores Fernanda e Fabiano levantaram a questão da autoria e do conteúdo.

Eu acho que escolher livro didático não é uma tarefa tão simples. Tem muita opção. Às vezes tu é meio que seduzido pelo visual, mas daí a gente procurou sentar e olhar. E a gente acha que o do Boulos (referindo-se à coleção Sociedade e Cidadania) [...] consegue colocar o povo um pouco mais no protagonismo da história. Se eu pegar os meus livros de História da época, nossa, é aquela história gloriosa, todos os vencedores e não sei o quê. Então, a gente tenta escolher por essa forma. O nosso grupo é bem unido com relação a isso (Fernanda)

Para o Fabiano, é importante cuidar da autoria, ainda que costume escolher entre os livros já conhecidos:

Eu presto atenção na autoria. Às vezes tem alguns livros que a gente já tá mais acostumados a trabalhar. E a gente sabe que às vezes, se tem alguma autoria que já foi mais tranquilo de trabalhar em outros anos... Mas eu procuro ver autor, eu dou sempre uma olhada ali no início do livro, o que que se pretende (Fabiano)

Ainda assim, o projeto gráfico e as atividades parecem ser o foco dos professores na escolha dos livros, corroborando o que foi expressado nos questionários. Mesmo o professor Fabiano, continuando sua fala, destaca que

Eu dou uma olhada mais na apresentação gráfica do livro. Procuo ver também o que que ele propõe enquanto atividades, se aquilo que tá proposto é algo viável, se aquilo realmente é possível de acontecer no dia a dia, na sala de aula. Porque às vezes o que se propõe em determinados livros é inviável, mas é um dos quesitos que eu olho. Até questão de fonte, eu já peguei livros que seriam pra antiga quinta série, que eram textos muito compridos, muito densos, e eu via que aquilo era bem difícil de trabalhar. (Fabiano)

As atividades são um dos grandes pré-requisitos para a professora Marcela, além das atividades complementares, afinal ela costuma produzir seus próprios textos, pois considera que muitas vezes a linguagem dos livros didáticos é inacessível para os alunos. Outro critério que destaca são as imagens, pois gosta de fazer essa atividade e “se não tiver no livro didático não tem como tu [sic] trabalhar”. Isso reforça a importância do livro didático nas escolas, pois para ela é importante que cada aluno tenha acesso à imagem de perto, e não apenas a imagem projetada, até por questões como a luminosidade, ressaltando algumas dificuldades do uso do projetor, conforme seu relato:

E fazer uma leitura de imagem por um vídeo, um slide por exemplo, fica longe. Não é a mesma coisa. Não sei se é porque eu sou assim, tenho que ter o papel na mão, eu tenho a impressão que eles também não funcionam né. Então eu prefiro. Porque daí tá perto de ti né, tu tem mais detalhes, tu tá enxergando bem. No slide às vezes a luminosidade não está boa, tu não está enxergando bem, então não é igual tu ter na tua mão né. Então isso é uma coisa que eu tenho buscado no livro, esse recurso. Até sobrepondo o conteúdo propriamente. Porque o conteúdo a gente tem muito mais recurso. (Marcela)

Percebe-se então que são possíveis muitos critérios de seleção, e que toda escolha é orientada por um saber experiencial, que é recheado de concepções diversas. Nesse momento, o professor está lidando com um conteúdo já didatizado, mas que tem concepções próprias historiográficas e de educação, expostas nos seus editoriais e manuais do professor, que foram previamente selecionados pelo PNLD. Assim, até o livro chegar no professor, passou por uma série de recortes e alinhamentos. Isso não significa que o professor faça uso desses livros de forma literal. O professor faz uma mediação entre o conteúdo do livro, o seu conhecimento sobre aquele conteúdo e seleciona trechos, seja de atividades, seja de pequenos textos. Assim,

a função de currículo que o livro toma parece mais relacionada à listagem dos conteúdos do que à forma e à ordem com que eles serão trabalhados.

Como já apontado, as questões relativas à parte de planejamento, escolha de materiais e a prática em si do trabalho letivo estão inter-relacionadas e aparecem nos discursos dos professores dessa forma, como é possível perceber pela fala sobre a escolha dos livros didáticos. Apenas para uma análise imersiva é que elas foram aqui razoavelmente separadas. Assim, destacada essa primeira parte, passo a discutir as práticas rememoradas pelos professores.

### 4.3 DA PRÁTICA À TEORIA – REPRESENTAÇÕES DA AÇÃO

A abstração construída pelos professores sobre suas práticas extrapola a compreensão que eles têm da matéria a ser ensinada – acima discutidas, entendidas como os objetivos, conceitos e processos de validação – para a transformação – entendida como a preparação, seleção e adequação dos conteúdos aos alunos (MONTEIRO, 2007).

#### 4.3.1 A construção do conhecimento histórico em sala de aula

Como estou interessada nas concepções que se relacionam com a construção do conhecimento histórico, perguntei se eles discutiam com os alunos sobre essa questão.

Embora todos tenham afirmado que sim, em algum grau, essa discussão ocorria, a professora Bruna afirmou que trabalhava com essa questão mais no sexto ano – afinal é quase naturalizado esse conteúdo nesse ano letivo – e, talvez por ser a professora que há menos tempo leciona, ainda se sinta menos confortável para “fugir” da programação curricular. Já os professores Fabiano, Fernanda e Marcela disseram trabalhar em outros momentos.

Eu acho que sempre é importante tocar nas questões das fontes históricas. Eu costumo trabalhar e dizer que tudo potencialmente é uma fonte histórica, inclusive da vida deles. Claro que isso, se eu for seguir o livro didático, seria mais trabalhado no sexto ano, mas nada impede de sempre relembrar. Dali a pouco, se eu tô trabalhando com uma turma de sétimo ano e alguns foram meus alunos, eu vou lembrar “Olha, vocês lembram que no ano passado cada um trouxe objetos, documentos, fotos...”, eu acho que isso é uma das coisas que eu gosto de trabalhar, com fonte histórica. Eu acho que a todo momento nós estamos trabalhando com fontes históricas. O que mais que eu posso te dizer? Muitas vezes eu tento talvez desvelar alguma coisa, o que está por trás disso, “Vocês perceberam que talvez nessa imagem...” (Fabiano)

Se o Fabiano percebe, assim como a Marcela, que esse assunto é mais comumente abordado no sexto ano, a professora Fernanda não traz essa questão para o debate.

Todos os anos. Em todos os anos eu trabalhei documento histórico, fonte histórica, e fazia eles compararem e dizerem por que aquela visão era daquela forma. Em todos os anos, desde o começo do ano eu faço isso. Eu trabalho com fonte histórica. (Fernanda)

É interessante perceber que as professoras Bruna e Camila destacaram, de forma diversa, que acreditam que os alunos sejam muito novos para compreender esses procedimentos. As professoras Marcela e Camila demonstraram reticências mais ligadas a um certo desconforto sentido na sala de aula, que atribuem ao momento vivido nos últimos anos em sala de aula, diante das “Fake News” e o movimento Escola Sem Partido<sup>25</sup>. Para deixar claro, essa interpretação foi possível tanto pela linguagem corporal quanto por mudanças no tom de voz e mesmo olhares trocados, como por exemplo na fala da Camila, ao dizer que gostava de acolher materiais que os alunos trazem, como músicas, vídeos...

Então procuro, quando eles trazem alguma sugestão que tu vê que é séria, que não é para fazer alguma (*rimos, mas entendemos que estamos falando de Fake News ou alunos que gostam de polemizar para ver a reação do professor*). Então assim, eu faço esses projetos nesse sentido assim. (Camila)

Ela não continua a sua fala, mas nas minhas anotações escrevi sobre essa impressão e, na transcrição, mesmo sem o olhar, apenas pelo tom da voz foi possível compreender um momento de cumplicidade, de entendimento do que está implícito. Essa situação se repetiu com os demais professores, surgindo a questão de uma certa tensão existente nos últimos anos, como expresso pelo professor Fabiano: “Eu acho que o clima ficou mais tenso, inevitavelmente. Porque às vezes eu era bem explícito com os alunos [...]”. Nesse depoimento, ele dá um exemplo genérico sobre notícias atuais, e demonstra que não se sente mais confortável para realizar tais discussões.

Quando falo nos últimos anos, a experiência da Fernanda antes da sala de aula (ela leciona desde 2012) foi em secretarias de escolas municipais, ou seja, o mesmo ambiente, sobre o qual ela relembra um pai que

---

<sup>25</sup> Não é objetivo aqui discutir o movimento em si. Ativo desde 2004, é contrário ao que chamam de “doutrinação ideológica nas escolas” <http://escolasempartido.org/quem-somos/> (acesso em 20/09/20)

chegou com um desenho do Saci na secretaria e queria saber quem era a professora que tava mostrando o capeta pro filho dele, e eles estavam trabalhando folclore, as lendas. Tá, eu disse “Ah, coitado, né, esse é ignorante, não sabe que esse aí é o Saci e tal”, não, ele sabia que era o Saci, mas o Saci era coisa do diabo. (Fernanda)

Há outros exemplos que serão esmiuçados adiante e, nesse caso, estou relacionando o desconforto de falar sobre os procedimentos de escrita da história frente a um momento de questionamentos e certa tensão presente na escola. Isso fica bem evidente na fala da professora Marcela, quando questionada se discute sobre a produção do conhecimento histórico:

Olha, de uma certa forma a gente sempre faz isso, seja lá no sexto ano quando eu costumo orientar, porque no sexto ano é muita novidade para eles e é muito novidade o sexto ano em si. Mas sempre procuro dizer para eles que alguém escreveu aquilo, e de levar ideias diferentes por exemplo sobre o mesmo assunto né. Opiniões divergentes, escrito de um e de outro, quem é que fez isso que está aqui... O sexto ano trabalha muito com questões religiosas e que uma das fontes que a gente tem é a Bíblia, e aí, ok, está escrito, mas quem escreveu? E qualquer outro livro, quem escreveu? Que intenção a pessoa tinha quando escreveu isso. A gente pode confiar? Da mesma forma que não nos cabe julgar a História que está conhecendo, a gente também tem que entender que ela tem uma função né. Claro que essas discussões ficam um pouco mais fáceis no oitavo e no nono ano e entender mais essa coisa da ideia por trás do que eu estou te dizendo. Essa turma que eu tenho de nono ano, até por causa do vínculo que a gente construiu durante esse tempo eles questionam, várias vezes eles me dizem, “tá mas isso aí é a tua opinião”. Daí eu digo “ué, e por acaso o que tu diz não é a tua opinião? É a de quem então?” E conforme eles vão fazendo a gente tem que estar nessa linha, de não chegar lá e dizer só o que eu penso, passar essa visão, fazendo esses contrapontos... Mas no Ensino Fundamental acho que essa discussão ela é muito (*pausa*) subliminar assim, e te diria inclusive que, como ela não é “necessária”, isso vai ser muito da questão do professor que está lá. (Marcela)

Assim, podemos entender como se relaciona a discussão sobre a produção do conhecimento histórico e o desconforto de que tudo é relativo, e logo, nada seria verdade<sup>26</sup>, que de certa forma deu respaldo aos negacionistas e espaço para muitos questionamentos aos professores de História. Parece muito interessante perceber que essa questão mobiliza a academia e os teóricos também, de outras formas, a sala de aula.

Ainda sobre a questão da discussão sobre os procedimentos da construção do conhecimento histórico, os professores destacaram as fontes e seu questionamento/tratamento, mas nenhum deles falou que trabalha sobre as teorias que dariam suporte para essas interpretações das fontes. Isso poderia se explicar pelo entendimento de que os alunos seriam muito jovens para tal nível de abstração. Isso se repetiu quando os professores argumentaram sobre como trabalham com o tempo histórico.

---

<sup>26</sup> Aqui entendendo como verdade verificável, dentro da ideia de ciência história.

### 4.3.2 Tempo Histórico

Os argumentos utilizados pelos professores para se justificar quanto a uma certa persistência em trabalhar com o tempo cronológico e com a divisão tradicional historiográfica da História incluem, por exemplo, a necessidade de “respeitar os limites da compreensão deles” (Fernanda), pois os alunos não conseguem acompanhar muitas “idas e vindas” no tempo, ou seja, pensando na questão da faixa etária e dos limites de abstração daí decorrentes. Os professores também argumentam sobre a necessidade de “situar eles [os alunos], onde estamos no tempo” (Fabiano), porque “didatiza”, segundo a Fernanda, como podemos perceber na fala dela:

Eu dou aquela divisão cronológica didática de pré-história, história, surgimento da escrita, eu dou isso pra eles porque eu acho que didatiza, entendeu? [...] O que me interessa é que eles percebam que na aula de História a gente pode ficar indo e voltando o tempo todo e falando sobre coisas recentes. Por exemplo, tem como tu não trabalhar coisas recentes quando tu trabalha Antiguidades e civilizações egípcias? Não. O Egito, por exemplo, ou os gregos, ou os mesopotâmicos... não... Tu faz várias comparações quando tu trabalha, por exemplo, o conceito de “civilização”, de “estado”, por que que deixou de ser Idade Antiga e passou a ser Idade Média, enfim, esses marcos que determinam a mudança na visão dos historiadores, mesmo os mais tradicionais, porque essa divisão eu sei que é positivista, eu sei que ela é tradicional, mas eu acho que pra alunos na faixa etária deles não tem como ser diferente. (Fernanda)

É muito interessante que os professores busquem afirmar que trabalham o tempo cronológico se justificando, ou seja, percebendo que essa forma de trabalho com o tempo pode ser considerada simplista, como também expresso na fala da Marcela, que afirma que “a gente termina ficando mais no tempo cronológico”. A ideia de que essa forma de trabalhar pode ser “inferior” também pode estar relacionada ao fato de ela ser associada à visão tradicional positivista. E, da mesma forma que pode ser analisado nos questionários, as concepções positivistas têm rejeição aqui, na análise das entrevistas, acompanhada de uma percepção de que nem tudo se descarta, principalmente pelo seu uso prático, como aponta a Bruna:

Normalmente, eu sigo uma sequência cronológica porque me parece que para eles ajuda a entender os processos. Porque quando eu começo a misturar um pouco, eles se perdem no tempo, eu percebo isso, eles já não sabem mais de quando tu está falando. Já é bem complicado quando tu localiza bem o tempo “Olha, estamos falando do século XVI”. Bah, para eles conseguirem entender o que é o século XVI já é complicado. Se eu começo a circular muito nessa linha do tempo, eu percebo que a bagunça na cabeça deles impera. Então, eu procuro seguir uma linha cronológica[...] Percebo que pra eles é um conceito bem difícil esse negócio de tempo histórico, não é nada tranquilo pra eles conseguir assimilar isso.[...]

E quanto mais novos eles são, tipo, lá no sexto ano, tu trabalhar a simultaneidade de vários povos da Idade Antiga, por exemplo, bah! Quanta bagunça! Quanta cabecinha que parece que está saindo fumaça, tá dando curto já! Meu deus, coitadinhos! Aí às vezes eu acabo fechando cada um no seu pacotinho, sabe, senão eu bagunço mais ainda as ideias deles. “Mas profe, mas a gente tá estudando o Império Romano, mas e existia faraó?”, “Sim, ainda existia. Cleópatra, né, e o imperador de Roma...”. É muito complicada essa coisa da simultaneidade e o conceito de tempo histórico para eles, mas eu procuro sempre colocar que existem... embora as coisas estivessem acontecendo ao mesmo tempo, uma coisa é falar de Idade Média, que é um conceito eurocêntrico que se aplica só pra Europa, e outra coisa é falar do resto do mundo. (Bruna)

A fala da Bruna exemplifica bem a percepção do professor da complexidade do conceito de tempo para os alunos do ensino fundamental. Isso não significa que os professores fiquem apenas no tempo cronológico e na divisão tradicional historiográfica. Parece muito honesto que os professores se representem como mais tradicionais do que gostariam, mas analisando suas falas é possível perceber que eles conseguem ir além disso, como na fala acima da Fernanda, em que ela diz pretender que o alunado perceba que é possível ir e vir no tempo, ou mesmo quando destaca questionamentos levantados acerca da divisão tradicional historiográfica. Isso também é ressaltado pelo Fabiano que, ao trabalhar com essa divisão, busca

alertar os alunos que existe uma Idade Pré-histórica, é questionável, mas enfim, História Antiga, história medieval, Idade Média, né, Idade Moderna, Idade Contemporânea, eu às vezes, numa aula expositiva, eu passo por isso rapidamente, tipo “Por que História Moderna? Moderna para eles que estavam vivendo aquele momento e julgavam o seu tempo como uma idade moderna”. Eu tento sempre falar sobre essas questões. Não é muitas vezes que eu trabalho com uma linha histórica, mas às vezes tu precisa trabalhar com uma linha histórica a respeito daquele assunto, Período Medieval, da Baixa Idade Média, da Alta Idade Média. (Fabiano)

Ainda nesse sentido, a professora Fernanda traz a questão das permanências e rupturas:

E eu digo para eles principalmente nessa passagem que a gente faz do feudalismo pra idade moderna, que começa o capitalismo, eu digo “Gente, não foi de um dia pro outro, a China no século XX ainda era semifeudal, a Rússia antes da Revolução Russa era feudal. Isso não foi no mundo inteiro”, aí eu explico para eles “Eu tô trabalhando com vocês os modelos clássicos de feudalismo, que é o francês, o alemão, porque mesmo na Inglaterra não foi assim, na Itália não foi assim”. Então, eu tento fazer essas discussões com eles dentro do limite da compreensão deles, da idade deles [...] (Fernanda)

Ao mesmo tempo que faz esse questionamento, já levanta também o questionamento da divisão tradicional em relação ao espaço, também apontado pela Bruna:

[...] embora eu procure mostrar para eles que, quando se fala em Idade Média, por exemplo, a gente tá falando de um recorte de tempo, mas aquela sociedade, aquele padrão que se imagina, que se tem na cabeça quando se fala em Idade Média, do Feudalismo e não sei o quê, aquilo é muito bem localizado no espaço. Não dá pra gente trazer aquela ideia de Idade Média pro Brasil, aqui estava rolando outra coisa completamente diferente. (Bruna)

Na rememoração de suas práticas, os professores falam como trabalham o ir e vir no tempo. Se, no caso da Fernanda, ela comenta justamente quando questionada sobre isso, no caso da Marcela, que simplesmente havia afirmado ficar no tempo cronológico, ela comenta muito depois, ao expor uma atividade realizada:

Eu não delimito assim “Agora acabou”, não digo nem isso “Foi quando inventou a escrita, acabou a pré-história”, “Não, foi um povo lá que criou o primeiro código escrito, que foram os sumérios”. Eu faço com eles a escrita suméria, eu faço eles fazerem o nome deles no sexto ano, bem lúdico. Eu faço eles escreverem hieróglifos, eles me odeiam por isso. Mas para eles entenderem como é que funcionava. Eu acho que essas vivências práticas dizem muito mais do que essas coisas tão... porque para eles é muito distante, é diferente da nossa percepção da História. A gente sabe que foi logo ali, historicamente falando, para eles, quatro mil anos atrás, cinco mil anos atrás, é muito tempo. Eles não conseguem nem imaginar o que que é isso. Então, tu trabalha com coisas lúdicas, constrói... No sexto ano principalmente. Até o sétimo eu consigo fazer isso mais claramente. No oitavo e nono não, daí é uma bagunça, aí tu fala da Revolução Francesa, aí eu comparo com a República Romana, aí depois já venho para as repúblicas atuais, trabalho o conceito de estado, território, nação, enfim, e falo pra eles do papel revolucionário que a burguesia teve nesse momento. E que essa burguesia é a mesma que nós vamos encontrar no século XX, agora com outros objetivos, outros interesses. Então, eu acho que no sexto e no sétimo eu fico mais engessada porque eles são menores, mas no oitavo e nono a gente brinca ali, e vai e volta dentro da história o tempo todo – tenta pelo menos, alguns não conseguem, mas a gente tenta para os outros. (Fernanda)

Na fala da Fernanda, novamente a questão da faixa etária se impõe na forma como ela trabalha. Apresenta uma atividade de escrita que considera mais lúdica e, assim como o Fabiano, alerta sobre a questão da escrita e de uma ideia de “pré-história”. Já com os dois últimos anos do fundamental, demonstra uma maior liberdade de circular no tempo a partir dos conceitos que trabalha, mesmo que admita que “é uma bagunça” e que talvez atinja apenas alguns alunos. Já a Marcela expõe um trabalho que fez com os alunos sobre a Revolução Industrial, a partir de um material do livro didático, relacionado com a questão do trabalho infantil hoje, decidindo discutir então o porquê de uma legislação como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o trabalho com o filme “Germinal”, demonstrando então um pouco desse olhar passado/presente. A professora Marcela aponta que teve a ideia a partir do livro didático, e, nas falas dos professores, ao fazerem certa crítica à divisão tradicional, não há apontamento de que o livro didático faça uso dessa divisão, ou seja, de que eles seguiriam o

livro ou seus programas curriculares. Apenas a professora Fernanda levanta a questão das avaliações externas, que acaba de certa forma “regulando” seu trabalho em sala de aula, apontando inclusive os formuladores dessas avaliações.

E adianta não trabalhar? Daí eles vão fazer uma prova de Enem, de concurso, do que for, não sei nem se o Enem está assim, e aquilo vai aparecer lá. “Ah, a professora [cita seu próprio nome] não falou sobre isso”. Quer dizer, para ver como a gente também tá longe pra desconstruir mesmo dentro da nossa área algumas coisas também. Porque eu sei que essas provas são elaboradas, teoricamente, pelas pessoas mais gabaritadas, mas que ainda tem esse resquício da forma tradicional. (Fernanda)

Assim, os professores, mesmo indicando não ser ideal o uso da divisão tradicional do tempo e o uso do tempo cronológico, admitem que o fazem por entender, pela sua experiência, as dificuldades de abstração devido à faixa etária. E seus argumentos e mesmo suas práticas estão mais ancorados nas concepções da NHC.

### 4.3.3 Uso do livro didático

O uso do livro didático está presente em todas as falas dos professores. Em alguns momentos, ele parece ser mais uma base para o professor do que para o aluno, quanto aos textos. Isso porque o professor usa o seu acervo pessoal de livros didáticos para construir seu material mais personalizado, e mesmo quando utiliza como base para seu planejamento o livro em uso com os alunos naquele momento. Isso também se explicaria pela dificuldade que os professores identificam na leitura e interpretação por parte dos alunos, muitas vezes essa leitura é guiada, os alunos leem trechos e o professor explica ou mesmo o professor lê e depois explica. Muito raramente parece ocorrer a leitura silenciosa e menos ainda o uso das atividades sugeridas. Os professores usam muito, no entanto, as imagens presentes no livro, sendo, como já apresentado, um dos fatores de escolha do material didático.

Seguindo também uma base, por exemplo, eu utilizo os textos do livro didático como base, eu digo para eles usarem como base. Por quê? Por que a História é bastante teórica e se não tiver uma base, onde eles lerem, procurarem alguma informação, eu acho que fica muito solto, só na minha fala, só com imagens né. Então eu procuro que eles tenham aquilo. Às vezes trago alguma coisa fora, mas também não tanto, não vou encher de folhinha de xerox, essas coisas. (Camila)

Mas o livro me ajuda com as questões de leitura de imagem, de leitura de texto, de trazer alguns conceitos. Muitas vezes eu elaboro as questões, eu prefiro elaborar as questões. Às vezes tem alguma proposta de trabalho no livro, mas muitas vezes eu vejo essa necessidade de eu elaborar as questões para eles a partir do que foi estudado (Fabiano)

Parece consenso que o livro didático enquanto material para os alunos serve como a base teórica, mas, ao mesmo tempo, há uma compreensão geral de que o aluno não consegue realizar a leitura sem auxílio do professor e, muitas vezes, o professor precisa ele mesmo escrever o texto didático ou se utilizar de outros meios para didatizar ainda mais aquela teoria.

Muitas vezes eu termino produzindo o texto que eu quero que eles registrem no caderno porque sabe essa coisa de muita palavra difícil, daí tu tem que ficar puxando para entender a palavra, daí o cara vai ler o texto e daí já não entendeu mais nada. Daí saiu para ver o que significa aquilo daí já não sabe o que estava lendo... então eu procuro fazer uma coisa mais resumida com eles ali, mais direta então. A gente lê na sala de aula, mas o que nós vamos anotar aqui. O sexto ano precisa muito do registro né. Então a gente faz mais focado. Me preocupa mais essa coisa... Adoro (dá grande entonação) leitura de imagem, se tu não tiver no livro didático não tem como tu trabalhar. (Marcela)

É por essa constatação que os professores de História utilizam variadas técnicas de leitura – além da já citada leitura de imagens – também na de textos.

Olha, eu sempre dou uma olhada no que a gente tem no livro didático, então eu sei o que tem e penso de que forma a gente vai trabalhar isso, vou fazer leitura com eles? Às vezes eu preparo pensando na leitura mesmo, porque tem algumas turmas que me surpreendem porque eles adoram ler. Eu chego e digo, hoje a gente vai ler, “posso ler primeiro?”, “depois eu” (fala entonando o entusiasmo dos alunos). Daí tu tem que organizar, e aí que tu chama alguém que levantou o dedo depois que outro. Mas enfim, acho extremamente positivo eles terem o interesse de ler. Acho que a leitura possibilita ir puxando alguns debates assim. (Marcela)

Mas essa atividade de leitura, ainda que bastante citada, em alguns momentos é entendida como maçante para o aluno e mesmo para o professor, dada a dificuldade que os alunos têm de compreensão, muitas vezes pelo vocabulário empobrecido do aluno.

No dia a dia da sala de aula, eu acho difícil, por exemplo, fazer eles lerem. “Agora nós vamos fazer uma leitura silenciosa”, eu acho que isso acaba não acontecendo. Então, às vezes eu tenho que fazer alguma proposta, “O professor quer ler algo pra vocês, eu preciso de cinco minutos de atenção. Mas a gente vai ler um pouco, vai parar para falar sobre algumas coisas”. E às vezes, para não ficar muito maçante, porque eu não posso passar um período inteiro lendo, mas assim “Olha, então, o que que fica de importante disso que foi lido? Tal e tal aspecto. Eu quero que vocês continuem a leitura e dali a pouco eu vou passar algumas questões no quadro, ou tem questões em determinada página, exercício e tal”. (Fabiano)

Em muitos momentos, os exercícios propostos pelos livros são criticados pelos professores, que não os consideram adequados, como ressalta o Fabiano, que diz sempre ver antecipadamente se a aplicação do exercício é viável. Já a Camila afirma que “às vezes eu vejo que o exercício não é o ideal, mas vamos fazer. Depois eu trago outros exercícios mais

objetivos”. Igualmente a Fernanda destaca que prefere que os alunos construam atividades a utilizar as do livro e que faz compilações de vários livros didáticos: “Eu faço os recortes, faço montagem, ah não pode, eu faço né. A gente faz tudo que não pode, o professor é um subversivo eterno, de História é pior ainda”.

O livro didático é também reconhecido como um recurso importante diante da realidade das escolas e dos alunos, e mesmo diante do investimento realizado na sua aquisição.

Eu uso bastante o livro didático. Porque é um parto para tu conseguir passar um vídeo, pra tu conseguir passar um filme. Ah, porque não tem o T (adaptador de tomada) para conectar [...] A caixinha de som não funciona, até tu conseguir montar o negócio pra começar a passar um vídeo, ou um documentário, ou um filme. Cara, tu perdeu meia hora e aí tem vinte minutos pra dar sequência. Daí tu precisa de três semanas pra passar um filme, pra depois ainda ter que analisar aquilo. Eu acabo caindo no livro didático, até porque é um dinheirão, é uma fortuna quem deu a investida nisso e eu acho que não pode desperdiçar. E a gente está usando o Araribá lá na escola e, assim, de minha parte, eu acho bem bom, tem bastante atividade com análise de fontes e tudo. (Bruna)

Cinco coleções didáticas foram citadas nas entrevistas: Projeto Araribá, de autoria indefinida, editora Moderna; História Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, editora FTD; História em Documento, de Joelza Ester Rodrigues, editora FTD; Projeto Radix, de Claudio Roberto Vicentino, editora Scipione; e Nova História Crítica, de Mário Furley Schmidt, editora Nova Geração.

A primeira coleção – Araribá – foi citada três vezes, por três professoras diferentes, sendo que duas delas a utilizavam no momento da entrevista. A segunda coleção foi citada duas vezes por professores diferentes. Ambas são indicadas pela primeira vez no PNLD de 2008, aparecendo, a partir de então, em todos os PNLDs de aquisição de obras para os anos finais do ensino fundamental (2011, 2014, 2017 e 2020)<sup>27</sup>.

As duas primeiras coleções citadas foram as mais distribuídas em 2017 conforme os dados estatísticos do MEC, sendo a História Sociedade & Cidadania com mais de três milhões de obras distribuídas, e o Araribá com cerca de um milhão e setecentas mil obras distribuídas. Nesse mesmo ano, das 14 obras distribuídas (um total de 10.785.027 exemplares), as duas juntas somaram perto de 48%.<sup>28</sup> Sobre a coleção Araribá, a professora Bruna comentou que “a gente

<sup>27</sup> Cabe ressaltar que no PNLD para o ano de 2020 a avaliação dos livros destaca as questões relativas à BNCC, como o trecho a seguir, sobre a coleção Araribá Mais: “A obra desenvolve, de modo satisfatório, as prescrições da BNCC História. Os objetos de conhecimento previstos estão contemplados no conjunto dos volumes, apresentados conforme a ordem estabelecida na BNCC para cada ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2019, p. 84). Também destaco a mudança do nome da coleção, de Projeto Araribá para Araribá Mais.

<sup>28</sup> Dados obtidos no site do MEC, especificamente <file:///C:/Users/Aline/AppData/Local/Temp/PNLD%202017%20->

tá usando o Araribá lá na escola e, assim, de minha parte, eu acho bem bom, tem bastante atividade com análise de fontes e tudo”, e a professora Camila apenas comentou que já trabalhou com essa coleção. A professora Marcela citou essa mesma coleção quando explicava sobre o trabalho com os conteúdos de forma integrada, afirmando que

Eu não consigo fazer muito essa integrada tão integrada assim sabe. Primeiro a gente vê lá o impacto da revolução francesa o que aconteceu e daí vê como é que isso vem chegando no processo de independência dos Estados Unidos e o processo de independência da América Espanhola e daí esse processo vai acontecer no Brasil um tempo depois. Então, é integrada mas não tem como fazer momento a momento. A gente tem que ter uma base em algum lugar. E a base é no livro didático, que embora seja integrado, ele não vem assim, no passo a passo, ele vai te dar toda uma base pra discutir com eles, revolução industrial (ela usa como exemplo), e a gente está usando lá na escola o Araribá e eu achei bem interessante a própria questão da revolução industrial que ele vem trazer a questão do trabalho infantil: desde a revolução industrial e daí ele vem linkando com o trabalho infantil hoje sabe. (Marcela)

Nesse caso, ela cita o livro didático como uma base para o tipo de trabalho, não só integrado ou intercalado, mas também para o trabalho com as temporalidades. Ela continua a sua exposição de como continuou seu trabalho, que será discutido em maior profundidade no tópico sobre as atividades, mas que permite inferir que o livro serviu de inspiração para sua proposição de trabalho com o filme “Germinal”.

Sobre a coleção História Sociedade & Cidadania, foi citada pela Camila ao dizer que era a coleção usada na sua escola, e pela professora Fernanda, ao afirmar que poderia haver resistência a essa coleção. Nesse caso, ambas utilizaram apenas o nome do autor ao se referir às obras: “Se alguns colegas têm resistência ao livro do Boulos, tu imagina se não vão ter resistência a esse aí” (Fernanda). Ou ainda: “História a gente usa a coleção do Boulos, mas antes dessa, tinha o projeto Araribá” (Camila). Como já destacado pelo professor Fabiano, o autor parece ser importante para a avaliação e escolha do livro didático.

A Coleção Araribá é apresentada de forma geral nos PNLDs como cronológica/integrada, superando a visão do herói e propondo uma visão de sujeito histórico alargada, com avaliação positiva dos exercícios, com destaque para a possibilidade de trabalhar a competência leitora, com bom projeto gráfico e uso de imagens, atualização historiográfica, ainda que inicialmente houvesse críticas quanto à falta de bibliografia. A Coleção do Boulos é apresentada ora como uma proposta intercalada, ora como integrada e também linear cronológica. Em 2008, havia mais críticas a essa obra quanto à quantidade de conteúdos e descontextualização desses,

e um questionamento sobre o projeto gráfico, mas por outro lado já indicava que valorizava a cultura afro-brasileira. Nos anos seguintes, a avaliação da coleção foi se tornando mais positiva, indicando uma possível mudança entre edições.

A professora Camila, depois citar as coleções anteriores, continuou:

E eu já trabalhei com o Radix, que eu acho que é um livro muito bom, mas muito complexo. Então assim, quando tu acha que uma turma rende bem eu até procuro buscar uns exercícios do Radix, porque eles fazem assim aqueles quadros comparativos, de relacionar né. Porque os alunos têm muita dificuldade em comparar e relacionar né, então quando eu noto, esses rendem bem eu até pego esses exercícios. Já trabalhei com História em Documentos também, é um livro bom, tem bastante temáticas então (Camila)

O Projeto Radix foi indicado apenas nos PNLD de 2011 e 2014. A avaliação destacava o grande volume de textos, a linearidade, a proposta que em 2011 foi considerada integrada, em 2014 foi considerada intercalada e privilégio do enfoque político e econômico. Destaque para as atividades complementares, que poderiam, se bem utilizadas, contrapor a narrativa do texto base. Parece ser justamente a essas atividades que a professora Camila se refere.

A coleção “História em Documento: imagem e texto”, citada pela professora Camila, também foi citada pela professora Fernanda.

Tem um livro muito bom, que é “História em Documentos”, não sei se tu já viu?

Entrevistadora – Eu gosto. Da Joelza.

Fernanda – Ele tem uns exercícios tri massa! É pouquinho exercício, mas ele tem sempre um texto literário na introdução. [...]

Fernanda – Eu não consegui adotar isso na minha escola, né. Eu não consegui adotar isso lá no [cita e escola] esse ano porque também não estava à disposição, não apareceu na lista do MEC esse ano, e porque alguns colegas tinham resistência. Se alguns colegas têm resistência ao livro do Boulos, tu imagina se não vão ter resistência a esse aí. Mas eu achava massa. O que que eu trabalhei com eles também? Eu gosto de trabalhar História com Literatura, sabe? Textos literários (Fernanda)

Essa coleção foi sugerida pelo PNLD em 2005, 2011 e 2014, deixando de ser sugerida no PNLD de 2017 e, como fala a professora Fernanda, não disponível também no PNLD de 2020. Avaliada como integrada, é elogiada por trazer uma renovação historiográfica e por abrir os capítulos com um texto literário e também pelas atividades propostas, que vão aprofundando conforme a faixa etária. Até o PNLD de 2011, é criticada pela pouca presença de conteúdos com a temática dos povos originários. Outrossim, é criticada pela pouca autonomia que deixaria para o professor, que deveria seguir exatamente os passos sugeridos para atingir os objetivos pedagógicos esperados e pela falta de referências nas imagens.

A última coleção é citada pela professora Fernanda ao explicar sobre o processo de seleção do livro didático:

Fernanda: Bah, eu tenho sorte que lá no (cita da escola X) a gente é tudo de esquerda. Então, a gente dialogou muito bem sobre os livros, então a gente olhou... É impossível olhar todos os livros, então a gente vai meio que nos confirmadinhos. Por mim a gente daria aula com o proibidão lá do Mário Schmidt, mas não pode mais! (risos) Mas eu uso, tu acredita que eu uso cópia daquele livro?

Aline – Eu tenho também no meu acervo. (risos)

Fernanda – “Ah [cita seu nome] vamos dar aula com o proibidão” (risos). Eu tenho todos os proibidão, eu tenho todos os de Ensino Fundamental, de quinta a oitava série. E eu trabalho várias coisas porque tem várias comparações que ele faz lá que são muito legais. Até hoje eu trabalho a questão do capital e da riqueza a partir daquele livro, porque ele explica muito bem. (Fernanda)

Dois aspectos merecem destaque: primeiro, a questão ideológica bastante presente. Nesse caso, principalmente pela conexão que tivemos, em que a entrevista virou uma conversa, a professora Fernanda se mostrou mais aberta. Assim, entendo que foi por esse motivo que a professora abriu de forma mais clara o fato de que a escolha do livro passa por questões ideológicas, além do fato de o grupo docente da escola precisar chegar a um acordo.

O segundo aspecto é sobre a fala dela, ao chamar o livro de “proibidão”, devido a uma controvérsia<sup>29</sup> justamente sobre a postura ideológica do livro. Essa coleção foi sugerida pela primeira vez no PNLD de 2002 e depois no PNLD de 2005, deixando de ser sugerida a partir do PNLD de 2008. Em ambas avaliações, a quantidade de imagens e o projeto gráfico são ressaltados, bem como a linguagem informal, próxima aos alunos, e em ambos PNLDs há ressalvas quanto a um certo maniqueísmo nas sínteses propostas, bem como pela simplificação dos conceitos e atividades complementares com textos inadequados para as faixas etárias, além de proposição de atividades com uma única resposta possível.

Por essas falas, fica perceptível que o livro didático faz parte de um acervo pessoal do professor, que os consulta e utiliza por bastante tempo, visto que, das cinco coleções citadas, apenas duas permaneceram nos PNLDs de 2017 (e mesmo 2020). Assim, mesmo com os recursos da internet disponíveis para os professores, eles recorrem muitas vezes a esse acervo para a elaboração das suas atividades, como recortes, trechos, exercícios. Outrossim, é possível inferir que muito do seu discurso sobre o tempo, uso de fontes, por exemplo, advém dos livros didáticos que já trabalharam e hoje fazem parte de seu acervo.

---

<sup>29</sup> Em 18 de setembro de 2007, uma reportagem do jornalista Ali Kamel sobre o livro *Nova História Crítica*, 8ª série, publicado no *Globo* e reproduzido no *Estado de S. Paulo*, levou a uma celeuma sobre as características ideológicas do livro. Como ele não apareceu mais no PNLD de 2008, ganhou o apelido de “proibidão” pelos professores de história que o usavam. Mais informações: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/a-polemica-sobre-a-nova-historia/>

Se grande parte do conhecimento do professor tem base nos livros didáticos e, se nesse caso ele trabalha com um conjunto de saberes já didatizados que são despersonalizados, ou seja, sem a autoria de origem do conhecimento científico que deu base à construção do texto, poderia ainda assim o professor ser entendido como um mediador cultural? Nesse sentido, parte do conhecimento que lhe serve como base e como material pronto para trabalhar com os alunos já está mediado pelos autores (explícitos ou não) dos livros didáticos. Então, ele atuaria exclusivamente como uma ponte intermediária entre o conhecimento já didatizado e o aluno. Se as questões conceituais discutidas anteriormente guiaram meu olhar para a superação dessa visão restrita, as análises até aqui feitas apontam que, mesmo que o professor utilize o livro didático como base, também utiliza autores da academia, pesquisa na internet, seleciona textos, conteúdos de diversas fontes, atualiza-se, ou seja, age mediando toda a bagagem intelectual e cultural que possui, conjuntamente com os alunos (e não para os alunos). E mais, o fazem de forma consciente dessa sua capacidade inventiva, como afirma a professora Fernanda: “O que que a professora da UFRGS lá, a professora Corazza, o que que ela fala? O professor é um criador, a gente é um artista, nós somos artistas da nossa arte [...]”. E essa criatividade fica mais evidente quando os professores comentam das suas atividades práticas em sala de aula.

#### **4.3.4 Atividades de sala de aula**

Os professores foram apresentando suas propostas de atividades com os alunos de forma espontânea, no meio de seus discursos argumentativos, ao responderem às questões sobre tempo, sobre livro didático, sobre conteúdos que consideram importantes. Quando questionados diretamente sobre alguma prática que realizaram com os alunos e que consideraram boa ou que chegaram mesmo a repetir, na maioria dos casos eles se reportaram a algo já comentado anteriormente, como é o caso da professora Marcela e do Fabiano, que já haviam dito que pediam para os alunos desenharem, e especificaram como fizeram essas atividades.

Isso demonstra que essas atividades lembradas são aquelas que consideraram exitosas, reafirmando a questão afetiva presente na memória. Reconheceram que, no geral, estavam falando das suas melhores experiências, mas que nem sempre a sua aula era esse cenário quimérico que poderia ser inferido a partir delas, como destaca Fernanda:

Eu gosto de construir exercícios com eles, eu faço a aula inversa. “Agora vocês vão pegar ali as palavras-chave do tema e vão construir um exercício e aplicar pros colegas”, aí eu reproduzo, distribuo. Eu acho que é muito mais significativo. Se eu dou aula tradicional? Sim, eu dou aula tradicional. Eu tô te falando o que eu

faço de bom, mas eu dou aula tradicional também, porque às vezes tem dias que tu não tá bem, [...], tu vai trabalhar com dor de cabeça, tu vai trabalhar com gripe... Então, isso é vida real. Então, às vezes eu dou aula tradicional, às vezes eu pego e digo “Ó, peguem o livro e sentem com o coleguinha, façam o mapa mental ali de vocês” (Fernanda)

Assim, as atividades citadas pelos professores e aqui analisadas são as que, primeiro, eles querem contar e, segundo, as que lhes provocaram algum apelo emocional, mas não significam a totalidade das suas aulas. Constroem representações de suas aulas a partir da afetividade, mas mantêm certo pragmatismo.

Três professores destacaram o trabalho com desenhos que realizam com os alunos. Fabiano, ao explicar sobre seu trabalho com interpretação de imagens, traz como exemplos indagações aos alunos: “E se nós tivéssemos que fazer uma representação dessa república que está nascendo e que eu preciso representar?”, ou ainda “Estou fazendo uma propaganda dessa república, como é que eu vou fazer isso?”. Para o Fabiano, os alunos não compreendem bem a sua proposição de atividade, pois costumam trazer para o presente, “Tipo assim, ‘Ah professor, eu vou desenhar aqui uma coisa que eu vi na televisão ontem’. Mas enfim, eu procuro tentar entender como é que eles estão traduzindo isso para o dia a dia”. Apesar dessa dificuldade, defende esse tipo de atividade:

Teve uma vez que eu acho que me marcou... E eu vou falar de novo de desenho por causa que... E daí eu vi que era possível, por exemplo, essa questão de trabalhar com os teóricos. E daí eu tinha que trabalhar Rousseau, eu escolhi Rousseau porque eu achava que era uma coisa interessante. E daí, a partir de uma aula expositiva, eu falei assim: “Imagina só, nesse texto aqui que ele escreveu, falando do nascimento da desigualdade entre os homens, e ele escreveu isso!”. Procurei ser bem enfático, “Que loucura isso, né?!”. Eu percebi também, depois, com a prática, “Agora se vocês tivessem que dramatizar isso, colocar isso no papel, fazer uma história em quadrinhos de como teria acontecido o nascimento da propriedade privada”, e fazer esse diálogo. Uma pessoa que disse “Isto é meu” e mandou cercar aquele campo, e talvez as outras pessoas se revoltaram com isso. “Então, vamos fazer um desenho, vamos trabalhar em cima disso”. Eu acho que o resultado foi bastante positivo, mas sempre acontecem aquelas coisas, “Ah, o Rousseau criou a propriedade privada, foi ele que inventou”, mas tudo bem, quanto a isso eu não acho que seja um problema, mas de eles terem entrado em contato com aquela coisa de questionar, “Poxa vida! Afinal de contas é uma invenção do ser humano cercar um campo”. Então, eu comecei a ver que aquilo poderia ser um assunto complexo, mas ao mesmo tempo era possível de trabalhar com alunos, por exemplo, do oitavo ano, é um assunto que se trabalha no oitavo ano. Esse é um exemplo [de atividade que gostou de fazer]. (Fabiano)

A Marcela também destacou duas atividades com desenho. A primeira atividade lembrada era sobre as mudanças na forma de produzir trabalhadas no contexto da Revolução Industrial, que se aproxima muito das concepções materialistas, marcando as etapas de produção.

Gosto muito de trabalhar com eles com desenho. Tipo, Revolução Industrial, daí a gente saiu do artesanato para manufatura e chegou na maquinofatura e como foi isso? Então representa [...] isso então em um desenho, como eles produziam no artesanato, aí depois como foi a produção mesclada com a fábrica e como terminou lá na fábrica. Então desenha isso pra mim. Porque ninguém desenha alguma coisa que não entendeu né? E quanta explicação para aquele desenho sair. Mas ok, cheguei aonde queria, e às vezes é mais fácil do que tu dar trinta questões pra pessoa responder né? Tem outras turmas que funciona muito bem esse negócio do tradicional né: lê e responde, lê e responde. Então tem que ir sentindo a turma, tem algumas coisas que não cabem, não aceitam muitas inovações assim, eles não querem muita coisa diferente. O desenho tem alguns que têm resistência, mas eu digo assim, eu não vou avaliar né, eu sou profe de arte, não estou avaliando a estética do desenho de vocês, pode ser palito, eu estou avaliando o que vai estar expresso aí nesse desenho. (Marcela)

A segunda atividade rememorada foi feita com os oitavos anos, e envolvia “escolher uma palavra sobre o imperialismo, uma palavra só e estilizar ela. Então o que que fica pra ti do imperialismo e como é que tu vai representar isso” (Marcela). Com os nonos anos, com quem ela havia trabalhado o livro “A Mala de Hana” e depois os filmes “A vida é Bela” e “O menino do pijama listrado”, pediu que os alunos ilustrassem sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto em uma palavra<sup>30</sup>. Essa segunda proposição de atividade parece estar muito mais relacionada ao contexto de imaginário dos alunos e de sensibilização diante do conteúdo trabalhado.

A professora Camila também partiu de um trabalho com filme para a representação em desenho, mas, nesse caso, a elaboração de história em quadrinhos, junto com a professora de Artes.

Sem citar o filme, Camila ressaltou que observa “o rendimento da turma, como vai, o que dá para trabalhar. Tem algumas turmas que funcionam bem com a questão do cinema, outras que não adianta colocar um filme”. A professora Marcela trabalhou com filmes sobre a Segunda Guerra Mundial, já que, segundo ela, “dá pra trabalhar Segunda Guerra só mostrando filmes com visões diferentes e né, depois fazer a junção ali dos conteúdos”. Ainda assim, tem restrições com o uso do cinema, pois

para nós da rede municipal ainda não é uma coisa muito tranquila sabe, não é toda escola que tem o recurso disponível na sala de aula. Nem todas as escolas têm uma sala de vídeo que tu tem todos aparelhos funcionando que tu vai lá e só aperta o botão e vai funcionar. Não. Então assim, eu não sei se sou eu a premiada, mas quando é minha vez daí não funciona, não lê o arquivo, não é compatível... daí falta luz. Já me aconteceu de estar passando filme e acabar a luz no meio do filme. E aí né? (Marcela)

<sup>30</sup> Esses trabalhos dos nonos anos haviam sido realizados há pouco tempo e no dia da entrevista ela mostrou o resultado de alguns deles (APÊNDICE F)

Apesar desse receio, citou outro trabalho com cinema, com o filme “Germinal”, no qual ficou surpresa porque

Tu pensa uma turma de oitavo ano assistindo aquele filme, que é um filme antigo, é um filme escuro, porque é dentro de uma mina, mas é um filme minimamente real assim.[...] Quis levar porque eles não têm a mínima noção [...] do que é uma mina. [...]. Então pensei, vou levar, mas duvido que eles queiram assistir isso aí, mas quero levar para verem algumas imagens, do que que é uma mina, do que é estar dentro de uma mina, caindo e alagando, pra eles entenderem. Eles assistiram o filme, outro detalhe, porque eu não consegui o filme dublado, só legendado. Eu pensei, isso não vai funcionar: o filme escuro e eles vão ter que ler... Em algumas cenas eles me pediam para voltar para conseguir ler, pra conseguir entender e acompanhar a legenda. Eles assistiram todo e eles ficaram até o final prestando atenção. E na segunda-feira, tinha faltado um pedacinho, e não estava nos meus planos voltar, eles só faltaram me... “não agora a gente começou como é que não vamos ver até o final desse negócio” e fizeram cada comentário, cada relação que realmente me surpreendeu. Às vezes a gente leva um negócio achando que vai ser tudo de bom, e quando tu acha que vai dar errado... Mas é uma coisa que de fato eles não conheciam. E eu acho que o filme conseguiu trazer essa coisa do que estávamos estudando para uma coisa real, de como as pessoas estavam vivendo aquilo que o livro está descrevendo. (Marcela)

Logo, a ideia original era trabalhar trechos e, a partir da boa recepção deles, viram todo o filme. A professora Marcela, que também relatou ter já ido com os alunos do nono ano visitar o Museu da Força Expedicionária Brasileira (FEB) de Caxias do Sul, não parece se preocupar com o número de aulas dedicadas às atividades que propõe, bem como se mostra muito sensível ao envolvimento que os alunos apresentam. Duas outras atividades ilustram essa situação. Trabalhou com o livro “A Mala de Hana”<sup>31</sup>, da coleção Relatos de Guerra (Editora Melhoramentos) também com os nonos anos.

E daí eu levei esse livro pra sala de aula e li. Porque eu só tinha um livro, aí eu disse pra eles que eu já tinha lido e que a proposta era essa [...] que contava toda a história da guerra ali, na vida de uma criança. Aí, a primeira vez que eu trabalhei

---

<sup>31</sup> “*A Mala de Hana* é uma história de uma professora no Japão que está a fim de montar um museu com os alunos, no Japão pra tentar manter viva essa história da guerra, enfim, pra que isso não viesse acontecer de novo, manter viva a história nas crianças para evitar novos conflitos né. E aí eles começam a pesquisar, e ela escreve pra um museu da Alemanha, pedindo algum objeto que ela pudesse mostrar para as crianças. E ela recebe uma mala e tem uma etiqueta na mala escrita ‘A mala de Hana’ e o livro conta toda a história porque daí ela vai atrás, viaja para Alemanha e vai descobrir toda a história dessa menina que foi perseguida, e terminou em um campo de concentração, ela, o pai, a mãe e o irmão mais velho. O pai e a mãe eles nunca mais viram, a mãe foi a primeira a ser levada, depois o pai e depois ela; e ela e o irmão terminaram indo pro mesmo campo de concentração, mas em lugares diferentes né, porque as mulheres para um lado e né...” (Marcela). Os “Pequenas Asas” (nome do grupo das crianças e sua professora Fumiko) descobriram que o irmão de Hana, George, estava vivo e morava no Canadá. Então Fumiko o visitou em Toronto, contou sobre o projeto e o que haviam descoberto. Depois George visitou o centro educativo do holocausto em Tóquio para se encontrar com os pequenos que estudaram sobre sua irmã e para ver os últimos vestígios de sua irmã. (Fonte <https://www.complit4teachers.com/a-mala-de-hana-projeto-pedagogico-s>)

isso eu tinha duas turmas de nono ano, e eu trabalhei nas duas. A gente chegava na sala e fazia um círculo e cada um se acomodava como queria e eu lia! Ou eu passava o livro e a gente ia lendo, mas normalmente eles preferiam que eu lesse [...] A minha proposta era ler só uma página por dia, chegou um momento que não né, nós vamos ler até o final. E a história é dura, eu toda vez que eu leio eu choro, e em vários momentos eu precisava passar o livro pra alguém que tivesse do meu lado para continuar a leitura, e em vários momentos aquele livro passou por várias pessoas porque estava todo mundo chorando e foi muito interessante. E a diretora comprou a coleção. Tem esse, mas cada um tem uma história [...] e eles começaram a ir para a biblioteca pegar todos os outros [livros da coleção] e vir me contar todas as outras histórias (Marcela)

Apesar disso, mostrou-se reticente à participação de projetos quando questionada sobre isso: “olha, cada escola tem a sua vivência, né? Eu não tenho assim muita dificuldade em trabalhar com projeto, pra mim está tudo certo. Desde que ele faça algum sentido e que ele seja uma necessidade daquele local. Não concordo com projeto enfiado goela abaixo”. Mas na sequência da sua fala deu um exemplo de projeto que participou do programa

do Sicredi chamado União Faz a Vida. [...] o objetivo da cooperativa é estimular a criação de novas cooperativas ou pelo menos que as pessoas tenham conhecimento de como se trabalha de forma [...] eles estimulam então que a escola produza toda uma estrutura, inclusive com apoio pedagógico [...] [com a ideia de que o assunto partisse do interesse dos alunos] Aí o ano passado eu estava numa turma que era o meu oitavo ano [...], e comecei do ano né, a gente sempre faz aquela revisão, o que que é história, como se escreve a história, e ver se os caras estão me entendendo, o que que é nosso papel né? E aí eles começaram. Porque é uma turma muito muito curiosa e muito crítica também. E eles começaram, tá, “quem é que faz a história?” “você que faz a história” “Ah é, então porque que a gente tem que passar o nosso tempo aqui estudando o que os outros fizeram?” Aí eu disse pra eles, “gente, aqui na escola vocês estão construindo uma história, vocês estão deixando registros, desde o dia que vocês fizeram matrícula, aí se alguém for consultar, um dia, vai saber da história de vocês”... [ela faz uma entonação acompanhada do gestual] para o mundo “porque eu quero saber da história dessa escola... como é que isso aqui começou, porque essa escola não era aqui... porque que mudou de lugar...” Guria do céu. Eu digo, bom né, porque que eu não vou fazer um projeto disso né? Tenho todos elementos para fazer. Só que a ideia do programa é que a gente trabalhe isso com o conteúdo, e aí eu tinha um oitavo ano pra discutir Revolução Industrial e Revolução Francesa e como é que isso entra na história da escola (cita o nome da escola), não entra. Porque chegou um momento que eu disse pra minha coordenadora: eu não posso mais, eu tô lá falando da revolução industrial e daí eles levantam o dedo, e eu achando que ia falar do assunto e daí ele diz “profe eu falei com a minha mãe ontem e ela falou que tem guardado o jaleco de quando ela estuda, eu posso trazer pra gente ver?”

Entrevistadora: não tem como ignorar isso, né?

Marcela: Não tem, como é que eu vou ignorar? Daí o que que aconteceu, saiu o projeto, o projeto saiu na revista que o Sicredi faz com todos os projetos selecionados do Rio Grande do Sul. Daí eles entrevistaram pessoas que foram ex-alunos e ex-professoras, ficaram sabendo de coisas assim, eles gravavam as entrevistas. Porque começou assim, eu tinha um grupo que ia trabalhar com resgate de imagens, um grupo que ia trabalhar com resgate arquitetônico, um grupo que ia trabalhar com as entrevistas. Daí quando eu me dei conta, Aline, eles iam invadir a casa das pessoas, não ia dar, eu pensei vou passar vergonha né? Aí eu mudei a tática. A gente convidou as pessoas para irem para a escola e aí elas falaram para a turma inteira. Só que daí a gente tinha uma organização, as perguntas, o que que

a gente quer saber das pessoas. Todo o papo, sobre respeito, qual é o nosso objetivo, fulano e fulano é que vão gravar então tá, a responsabilidade é tua de ter o equipamento que vai funcionar... De transcrever tudo isso depois. “Eu não vou ficar fazendo o trabalho de vocês, vocês querem se bancar de gente grande, então vão ser”. Pensa, trinta alunos ouvindo pessoas de oitenta anos falando de quando elas eram alunas daquela escola. [...]

Só que eu terminei ano muito satisfeita, claro, mas muito preocupada, porque o conteúdo, meu Deus e agora... Daí, qual foi a minha surpresa esse ano [...]. No começo do ano a escola propôs uma espécie de sondagem pra ver o que cada um estava trazendo. E qual foi a minha surpresa, não só minha, mas também da coordenadora que me acompanhou o ano passado também e sabia das minhas angústias... É onde a gente teve os melhores resultados, com um conteúdo que eu não havia trabalhado com eles como eu achava que devia ter feito sabe? Então acho que realmente... Eles precisam, tem que ser do interesse deles, senão a coisa não vai acontecer. (Marcela)

Pelo seu discurso, ela aceitou fazer o projeto devido ao interesse que os alunos tiveram, dividiu tarefas entre os alunos, obteve êxito no projeto e também no conteúdo que inicialmente acreditou ter sido pouco trabalhado. Nesse caso, ainda que deixasse o conteúdo “oficial” um pouco de lado, os objetivos pretendidos com o ensino de História parecem ter sido atingidos, e não por que ela afirma isso devido à sondagem realizada, mas por toda a construção da história da escola que foi realizada. Os professores justificam essas atividades como exitosas pois percebem que “quando eles constroem, eles se integram mais” (Camila). A Camila conta também ter feito um trabalho de “reconstrução da história da escola. Eles fizeram, estavam dispostos, ficaram lendo ata, procurando as fotografias, fizeram. Deu um trabalhão”. Mas ela percebeu limites no trabalho quando eles expuseram no mural de erros de datas nas fotografias levantadas. Parece haver uma diferença crucial entre as duas propostas quanto à intervenção do professor junto ao aluno. Outra diferença entre as duas professoras se encontra na participação de projetos, pois enquanto a Marcela se mostrou reticente, a Camila se mostrou muito receptiva, citando vários de que teria participado: projeto da Semana de Museu, do patrimônio, Internet Segura, muitos deles que a SMED propõe.

Entre as atividades rememoradas pela professora Camila, ela comenta sobre a construção de jogos de tabuleiro no Calc<sup>32</sup>, em que os alunos elaboram o jogo, que ela assim explica:

Tu vai fazendo o tabuleiro assim, e depois tu faz a fórmula para fazer o dado. Tu faz o tabuleiro nas colunas né, daí tu bota imagem, bota texto escondido, então eles gostam. Dá para fazer também com Power Point jogos que tu aperta, vai no link. Então trabalho com eles, na construção de jogos. Eu permito né que alguns façam o jogo físico, alguns preferem o jogo físico, outros preferem fazer no

---

<sup>32</sup> Programa de planilha eletrônica do Libre Office, de caráter de código aberto e, por isso, usado em toda a rede municipal de Caxias do Sul.

computador, depende se sabem mexer mais ou menos. Então tem esses recursos né. (Camila)

Além disso, afirma trabalhar o Kahoot tanto por ela produzido quanto construído em conjunto pelos alunos. Nessas atividades, parecem mais explícitos os objetivos de habilidades da informática do que da construção do conhecimento histórico com eles. Algumas das atividades citadas pelos professores como exitosas têm essa característica, em que eles argumentam com base no divertimento proporcionado aos alunos. Isso não significa que os objetivos do ensino de História não estejam presentes, mas que não foram especificados nas suas falas. Em alguns casos, a atividade parece não integrada a uma lógica de aprofundamento do conhecimento. A professora Bruna, que é a que possui menos tempo de sala de aula, se questiona muito quanto ao currículo oficial. Para ela, por exemplo, é mais importante compreender quem são os indígenas e quais os seus direitos do que trabalhar o Império Bizantino:

O que que o império Bizantino vai ajudar nisso? O que que eu vou fazer com isso? Com a revolta de Niké? Tem umas coisas que não... Até quando eu trabalho o império Bizantino com eles é pra eles aprenderem a fazer mosaico, pronto, mais do que isso eu não vou adiante. Daí eu procuro puxar mais pra história do Brasil [...] (Bruna)

A atividade de trabalhar mosaico parece muito descontextualizada de qualquer objetivo de aprendizagem do ensino de História. Poderia estar muito próxima da atividade sobre a civilização indiana proposta pela professora Marcela, que propôs a pintura do Taj Mahal para os alunos do sexto ano. Ocorre que ela justifica essa atividade pela série e pela inclusão, também ressaltando que foi uma forma de fixar o conteúdo.

Eu me lembro que no ano passado até em função das meninas especiais que eu tinha na turma de sexto ano, eu estava trabalhando a Índia e resolvi trabalhar o Taj Mahal [...]. E eu levei uma imagem da internet para colorir, porque colorir era uma tarefa que as gurias conseguiam fazer. E aí eu entreguei uma cópia pra cada um, pensei assim, não, não vou dar só pras meninas especiais, vai todo mundo pintar um Taj Mahal [...]. E aí, dando sequência naquele trabalho as meninas perfuraram as folhas nos quatro cantos e foram amarrando um desenho no outro com barbante, porque elas tinham dificuldade na motricidade, então foram amarrando um no outro e a gente pendurou uma tripa de Taj Mahal no fundo da sala assim, um mais lindo que o outro. E aí quando estava tudo pendurado eu levei pra sala de aula a imagem do Taj Mahal. E tu não tem noção da decepção deles quando eles viram aquilo tudo de uma cor só. Acharam lindo, mas acharam muito pouco criativo (risos), muito triste... “imagina tudo branco, parece um hospital” [...]. Tenho certeza que eles vão lembrar da civilização hindu por muito tempo. Então assim, são coisas muito simples e o sexto ano precisa disso, precisa desse encantamento todos né. (Marcela)

Outros dois exemplos de atividades consideradas de sucesso pelos professores, a partir da fixação do conteúdo, são trazidos pela professora Fernanda. O primeiro, sobre a construção de máquinas a partir do conteúdo da Revolução Industrial.

Eu construo máquinas que podem usar energia elétrica, a vapor, energia eólica, aproveitei a onda do “Menino que criou o vento”. Se tu visse as coisas que eles fizeram. Eles podiam pegar a ajuda dos pais, dos adultos. Então, eu fiz uma feira, a Multifeira da escola, tinha uma parte minha que eu montei uma locomotiva, em cada vagão da locomotiva tinha as máquinas que eles tinham produzido, daí os pais vinham olhar e tal. Eles se empenharam em fazer. [...] Então, eles nunca mais esqueceram da Revolução Industrial, tanto que eles foram meus no nono ano, eles sabiam tudo sobre a Revolução Industrial no ano seguinte. Isso dá um orgulho na gente, né? (Fernanda)

Nesse caso, além da fixação do conteúdo, a exposição dos trabalhos também é um argumento utilizado para justificar a atividade. O segundo exemplo que a Fernanda trouxe é sobre a produção de pequenos vídeos: “Eu fiz um *stop-motion* com eles sobre a Revolução Francesa. Eles disseram assim pra mim, ‘profe, nós nunca mais vamos esquecer o que foi a Revolução Francesa’”. Além disso, ela aborda alguns aspectos históricos, justificando que os objetivos do componente curricular teriam sido atingidos: “decapitaram cabeças até não poder mais [...] cortaram a do Luís XVI, [...] fizeram a morte do Marat, inspirada no quadro lá da morte do Marat na banheira”. No entanto, foi ela que determinou os acontecimentos:

Então, eu dividi eles pelos acontecimentos mais significativos, mais importantes, que possibilitavam esse lado teatral deles, que era a morte do Robespierre, o julgamento do rei, a morte do Marat, a tomada da Bastilha, então eu peguei eventos-chave que despertavam a curiosidade deles sobre isso, e aí eles construíram coisas maravilhosas sobre isso. (Fernanda)

Para ela, o tempo despendido não foi um problema: “Eu não me arrependo um minuto de ter feito isso durante um trimestre. Foi sensacional! Eles são muito melhores que a gente com tecnologia”. Destacou ainda que não obteve a ajuda que gostaria da SMED: “Cá entre nós, pelo amor de Deus, quando tu precisa de uma assessoria, aí tu descobre que tu não tem [...] encheram de regra. Foi frustrante chamar a SMED pra me ajudar, frustrante”.

Os professores apresentam muitas atividades para ajudar os alunos a construírem representações do passado, de forma audiovisual, ajudando na capacidade “imaginatória” dos alunos. É o caso da atividade proposta pela Bruna:

Teve uma atividade que eu fiz que teve alguns alunos que conseguiram ser muito criativos, que foi muito bacana. Eu fiz uma atividade de escrita de se imaginar numa trincheira da Primeira Guerra. Daí eles tinham que escrever uma carta pra

sua família, pra sua namorada, pra alguém que tinha ficado em casa. Cara, saiu cada pérola! Umas coisas criativas. Um contando que deu batalha e ele fez, e ele pegou, e ele deu tiro, e ele torceu, e ele vibrou, e ele contando uma sangueira naquela carta, “Porque eu matei não sei quantos”, “Porque eu ganhei uma medalha”, bom, cada negócio, sabe... foram muito criativos. E foi uma atividade que eu percebi que eles curtiram fazer. Pretendia fazer de novo esse ano [...] (Bruna)

A fala da professora Bruna demonstra sua empolgação não apenas diante da criatividade e envolvimento dos alunos, mas porque sentiu que seus objetivos de construção do conhecimento histórico foram atingidos. Os indícios estão nos destaques que ela dá aos elementos que eles descreveram sobre a guerra.

Também pode ser entendido como um trabalho exitoso aquele que, por ser exposto, tem maior significância, pela responsabilidade dos alunos na confecção, pelo orgulho de estar à vista, como o caso da construção de maquetes, como conta o professor Fabiano.

Às vezes tem alguns trabalhos nossos que tem um certo impacto, assim, que todo mundo da escola vê, por exemplo, uma vez eu pedi que eles fizessem uma maquete... uma turma eu acho que também era de oitavo ano, que eles fizessem uma maquete de uma fazenda cafeicultora, com toda a questão da escravidão, uma casa-grande... Também citei, por exemplo, as passagens do livro Casa-grande e Senzala. Então, às vezes a partir de alguma coisa... E daí eles se interessaram por fazer a maquete, por fazer aquilo... que também tinha imagens no livro, “Olha, vocês podem copiar a imagem do livro, nós vamos fazer uma maquete”. Isso também dá um certo trabalho porque às vezes vão duas, três semanas praquilo acontecer e ser concluído, mas no final das contas eu acho que aquilo fica mais presente depois. O que que nós fizemos naquela maquete? Sobre o que tratava aquilo? (Fabiano)

Quando os alunos são incentivados a reproduzir ou produzir algo sobre os conteúdos, eles criam representações do passado, e essas representações materializadas costumam ser entendidas pelos professores como o sucesso da atividade. Como os professores não exteriorizam o porquê desse entendimento nas suas elucubrações e sim o fazem quanto aos passos da atividade e o envolvimento dos alunos, parece que é possível inferir que um legado deixado pelos PCNs está justamente na valorização do trabalho por competências e habilidades, que, nos anos finais do ensino fundamental, são mais prestigiadas nas aproximações com as demais disciplinas ou numa ideia de “educação geral” do que na construção dos objetivos disciplinares isolados.

Assim, explica-se em parte a forma argumentativa, como podemos ver na atividade descrita pela professora Fernanda, que diz que nem sempre essas atividades atingem a todos, “então às vezes eu tenho que dar um passo pra trás. Isso me frustra [...] vou ter que fazer um

exercício, trabalhar palavras-chave, porque alguns não vão alcançar”, especialmente os que não gostam de ler.

Algumas práticas de sala de aula entendidas pelos próprios professores como mais “tradicionais” foram citadas, como a leitura de textos e a realização de questionários e exercícios. Os professores reconhecem que há uma dificuldade em fazer os alunos lerem ou responderem exercícios.

No dia a dia da sala de aula, eu acho difícil, por exemplo, fazer eles lerem. “Agora nós vamos fazer uma leitura silenciosa”, eu acho que isso acaba não acontecendo. Então, às vezes eu tenho que fazer alguma proposta, “O professor quer ler algo pra vocês, eu preciso de cinco minutos de atenção. Mas a gente vai ler um pouco, vai parar pra falar sobre algumas coisas”. E às vezes, pra não ficar muito maçante, porque eu não posso passar um período inteiro lendo, mas assim “Olha, então, o que que fica de importante disso que foi lido? Tal e tal aspecto. Eu quero que vocês continuem a leitura e dali a pouco eu vou passar algumas questões no quadro, ou tem questões em determinada página, exercício e tal” (Fabiano)

Como consideram importante a leitura, utilizam-se de estratégias, como a leitura feita pelo professor, com intervenções, quase uma alfabetização leitora. Ao mesmo tempo, eles reconhecem que essas atividades não envolvem tanto os alunos.

E tem isso, eles vivem em uma época que é tudo muito rápido. Tu pegar e olhar para eles por exemplo, um questionário, e dizer onde que está a resposta. Eles não sabem onde está a resposta. Tu diz está na página 92, e eles olham para a página 92 e tem três parágrafos e eles quase morrerem porque vão ter que ler aquilo (risos). Então eles são muito assim né.

Entrevistadora – Eles não leem.

Camila - Não querem ler. Então eles veem assim: “prof se eu copiar daqui até aqui está certo?” “lê né, lê”. Então são essas questões. Eles até preferem copiar o livro todo do que resumir alguma parte. (Camila)

A Camila aponta ainda para a dificuldade que os alunos têm de encontrar as informações e mesmo de produzir a partir dessas informações. É algo que a professora Fernanda afirma tê-la desanimado, e por isso ela prefere não realizar mais tarefas de pesquisa, por ver “muito ctrl+c, ctrl+v” e, assim, “talvez seja egoísmo meu, mas eu acho que eu deixo pra mim a tarefa de teorizar com eles as coisas, de tornar acessível o conteúdo pra eles [...]”. Ela continua explicando por que não trabalha mais com grupos para apresentarem trabalho:

É uma coisa que não rende porque eu tenho que retomar todos os tópicos que eles apresentaram, então é retrabalho. A ideia do trabalho em grupo e eles apresentarem é, talvez, pela visão, pela fala de uma pessoa diferente da professora, alguém que fale a linguagem deles, eu consiga atingir mais pessoas, mas na prática isso não é verdade, pelo menos pra mim.

Entrevistadora – E como é que tu faz esse papel de tornar mais acessível a teoria pra eles? Como é que funciona isso?

Fernanda – Desde simplificar o vocabulário, porque a gente sabe que nessa história tem um vocabulário complicado para alguns alunos ali de Ensino Fundamental, mas também porque a gente tem analfabetos funcionais também. A escola vem falhando não é de agora, então isso é uma coisa que (inaudível), mas a gente tem que trabalhar com a realidade que tem, e a realidade é essa, eles têm dificuldade de leitura e interpretação. (Fernanda)

Assim, os professores também justificam a sua centralidade na sala de aula pela sua percepção de que é necessário traduzir para os alunos certos conceitos e vocábulos.

[...] eu acho muito interessante trabalhar sobre Iluminismo, eu acho muito interessante trabalhar sobre os pensadores iluministas, sobre, por exemplo, “Nós vamos falar sobre os déspotas esclarecidos”, eu entendo que eu vou ter que ir por partes. Será que eles sabem o que que é um déspota? Então, vamos fazer eles investigarem. Por que esclarecidos? (Fabiano)

E, mesmo que reconheçam limites das aulas expositivas, defendem que nesses momentos os alunos participam de forma dialógica. No caso da professora Bruna, quando responde sobre alguma experiência ou atividade que gostou de fazer com os alunos, sem citar alguma específica, afirma:

[...] mas eu lembro que teve, assim, de eu chegar em casa exultante com aquilo, “Bah, deu super certo!”. Normalmente... e pra tu ver né, eu tenho um ranço com essa coisa do ensino mais tradicional, mas normalmente é na hora das explicações, quando eu tô explicando e tal, e falando no assunto e eles começam a ir pegando e ir relacionando com coisas já de anos anteriores, com aquilo que eles ouviram por aqui, por ali, e tu percebe que vão caindo as fichas, sabe? E quando tu vê eles estão... um monte de gente participando. Não é sempre, é difícil acontecer, mas eu percebo que assuntos como escravidão, resistência negra foi um assunto que mobilizou eles, que muitos não sabiam, alguns até lembravam porque já tinham visto no ano anterior alguma coisa, mas teve várias coisas assim. Quando eu trago assuntos mais ligados ao cotidiano, a história do cotidiano, isso movimenta mais. Mas eu percebo que sobre a história da... enfim, sobre a história da escravidão e da resistência negra, eu percebi essa participação. Segunda Guerra Mundial, nossa, exerce um fascínio, eu não sei que graça eles enxergam, mas enfim, eles acham aquilo o máximo! (Bruna)

O Fabiano diz buscar sempre uma aula dialogada, que

procura o diálogo expositivo, dialogado, eu sempre procuro dizer que “independente do que vocês escolherem, vocês vão ter que viver em sociedade, é esperado que vocês sejam bons motoristas, é esperado que vocês sejam, se forem um empresário, que seja uma pessoa correta, idônea, que você saiba conviver”. Posturas, por exemplo, até em relação familiar, dentro de casa. Então, muitas vezes eu toco em assuntos que parece que são incômodos pra eles, mas “como se dividem as tarefas dentro de casa? Por que que se atribuem tarefas domésticas às mães, às avós?” enfim. E às vezes eu sinto que eles se incomodam com o assunto, ao mesmo tempo que alguns entendem, outros “Ah, isso aí é bobagem, lá em casa é assim e

vai continuar sendo assim”. Então, eu acho que a questão de cidadania passa por isso [...] É difícil. (Fabiano)

Entre esses assuntos, ao falar sobre o uso de imagens, especifica por exemplo esses questionamentos:

Só pra dar um exemplo, um dia eu tava trabalhando com o tema “Nasce a República”, aí tinha uma obra de um pintor e as mulheres tecendo a bandeira do Brasil, e daí eu fui propondo pra eles “Por que só mulheres? Por que esse ambiente doméstico? Algumas crianças ali... O que que cada uma dessas coisas representa nessa imagem? O que que o pintor quis passar com isso?”. (Fabiano)

A Fernanda argumenta como envolve os alunos nas suas explicações:

[...] e aí eu vou contando, geralmente eu vou contando a história pra eles. Eu utilizo nomes, eu faço tipo um teatro, vou falando “Ah, porque o fulano...”, eu não conto aquela história tradicional, eu vou “Ah, e daí se fosse isso, o que que vocês fariam?”. Na Revolução Francesa rolou muito de fazer isso porque ela tem essas coisas teatrais, todos esses episódios teatrais. (Fernanda)

O mesmo destaca Marcela sobre o dia a dia na sala de aula, indicando que

se estiver todo mundo sentado, se não estiver atrapalhando as outras turmas, se estiverem participando da minha aula, que nem sempre é muito silenciosa mesmo, porque a gente discute, porque a gente pergunta, porque a gente debate, porque a gente se altera... Não tá atrapalhando os outros, ninguém está fugindo da sala, não estão se agredindo, ok, a gente vai continuar assim... (Marcela)

Muitas dessas atividades são pensadas pelos professores na sua relação com os alunos, no conhecimento que eles possuem sobre as turmas:

Se tu não conseguir ter um olhar de que as turmas não são iguais todos os anos, tu pode tá na mesma escola... Eu tenho dois nonos anos lá no [cita o nome da escola]—que eu não voltei pra escola ainda esse ano porque eu tava de licença, eu ia fazer a minha cirurgia, agora eu vou ter que voltar. Eu tenho um nono ano que eles são assim, eles gostam da coisa regrada, gostam de aula, exercício, não sei o quê, e eu tenho um outro nono ano que eles são completamente artísticos, e eles são dramáticos, eles têm um outro perfil. Então, eu não consigo dar a mesma aula nem que eu queira, não é assim, tu tira da caixinha e vai lá dar a mesma aula. Eu tenho que dar aulas diferentes porque eles são diferentes. Não é que eu tenha que me esforçar pra fazer isso, é que não dá, eu vejo que não funciona. Aquela aula tradicional, mais organizada, funciona com a 91, mas com a 92 não funciona. (Fernanda)

A fala da professora Marcela sobre o trabalho com os alunos ilustra as múltiplas possibilidades de práticas e saberes envolvidos nas atividades que os professores realizam: “Depois de tudo isso que a gente conversou aqui, não existe uma receita. Não é uma linha de

pensamento, não é uma linha pedagógica, não é uma metodologia. Porque cada grupo vai funcionar de uma forma”.

Mesmo que suas práticas estejam mais alinhadas a uma formação holística de competências e habilidades conforme as finalidades defendidas pelos PCNs, as concepções historiográficas não são entendidas como sendo da NHC por elas serem mais explícitas no documento orientador ou pela possibilidade dos alunos construírem novas narrativas e representações sobre o passado, e sim pelo fato de o professor utilizar materiais que associa às concepções da NHC como literatura. Não é apenas uma falta de conhecimento teórico, quanto significa uma apropriação dos saberes tácitos de forma pragmática e representada como eficiente.

Além de ver essas práticas nas possibilidades de interação com os alunos, é preciso levar em consideração as condições de trabalho que o professor de história encontra na RME de Caxias do Sul.

#### 4.4 CASA DO ESPETÁCULO

O professor atua com o que sabe na relação com os alunos, com os colegas, com as prescrições normativas do seu trabalho e das mantenedoras e com as possibilidades materiais do lugar onde atua. Esses elementos que estão relacionados com os seus saberes são também condicionantes para entendermos as suas práticas nesse espectro de possibilidades. Continuando a analogia proposta, chamo esses elementos complementares à casa de espetáculos de palco (as escolas com seus recursos materiais) e atores de cena (os professores e a direção), e os produtores (a SMED e suas políticas).

##### 4.4.1 Palco e atores de cena

Em geral, as escolas da RME de Caxias do Sul possuem boas condições materiais. Como explica a Fernanda,

as escolas municipais em Caxias têm uma condição material relativamente boa, perto do que se vê na realidade nas regiões do país. Quer dizer, a gente não tem nenhuma sala de aula de chão batido, a gente não tem falta de giz, por exemplo, que são coisas básicas, a gente tem água encanada, luz, então eu acho que a gente tem boas condições materiais com isso. (Fernanda)

A Camila reforça que as escolas, no geral, possuem *data show*, televisão *Smart*, laboratórios de informática. Ainda assim, há problemas, como os relatados pela professora Marcela:

Essa coisa da tecnologia na sala de aula, para nós da rede municipal, ainda não é uma coisa muito tranquila, sabe, não é toda escola que tem o recurso disponível na sala de aula. Nem todas as escolas têm uma sala de vídeo que tu tem todos aparelhos funcionando que tu vai lá e só aperta o botão e vai funcionar. Não. Então assim, eu não sei se sou eu a premiada, mas quando é minha vez daí não funciona, não lê o arquivo, não é compatível [...] e laboratório de informática que também seria um recurso né, então vamos lá fazer uma pesquisa, seria uma beleza... Tu coloca vinte computadores para funcionar na mesma rede, um funciona outro não (risos), então o que era pra ser bem positivo, fica travando... (Marcela)

Apesar dessas observações, os professores não foram tão enfáticos nessas questões como um problema para a realização das suas práticas. Em muitos casos, a falta de parceria encontrada junto aos colegas e a falta de motivação dos alunos são mais apontadas como comprometedoras, como fica explícito na fala do professor Fabiano quando questionado sobre as dificuldades encontradas para a realização do seu trabalho:

Questões técnicas, como “vamos usar a sala de vídeo”, mas a caixa de som não foi consertada, e faz mais de um ano que a caixa de som não foi consertada, ou “vamos trabalhar no LIE [Laboratório de Informática], vamos trabalhar no laboratório de informática, mas tem toda a questão do cronograma, porque tal dia tem que ser atendido isso, no outro dia é praquilo, então nos resta às vezes poucos horários, e às vezes naqueles horários “Olha, tu pode trabalhar só até às onze e meia porque é o horário que eu saio”. Então, eu acho que são questões técnicas, e eu acho que também o capital humano, porque às vezes eu me pego com situações com o colega que trabalha na biblioteca, com o colega que trabalha em algum outro setor, “Olha, isso eu não posso”, às vezes eu fico pensando “Se eu trabalhasse nesse setor, eu acho que eu seria uma pessoa um pouco mais maleável”, ou talvez “Ok, eu não posso estar aqui até esse horário, mas eu vou deixar a chave contigo, depois tu fecha a sala”. Então, às vezes eu vejo situações que não têm um “vamos todo mundo pegar juntos, vamos trabalhar”. (Fabiano)

Essas relações entre colegas foram citadas, na maioria das vezes, quando os professores falam sobre projetos que realizam. A diversidade de formas de pensar é causa de alguns atritos entre os professores que, no geral, conseguem superar essas diferenças ou buscar estabelecer parcerias por afinidades, como destaca a professora Marcela: “eu tenho um vínculo bem legal com a minha colega de ciências e da matemática, então daí a gente faz chover né, por iniciativa nossa”. Constantemente buscam essas parcerias, como destaca a Fernanda: “eu sempre acho um professor parceiro pra me dar um suporte em alguma coisa. Quando não dá pra fazer com quem eu gostaria, eu faço com quem dá e com quem gosta”, e costuma estabelecer essas parcerias com as professoras de português, destacando que, nas duas escolas em que atua,

tem uma professora de português que também é da Literatura, que curte literatura, então a gente faz vários miniprojetos ao longo do ano. Por exemplo, temática indígena, ela trabalhou a temática indígena e eu fiz toda a contextualização do contato inicial, como é que foi, daí nós pegamos os clássicos da literatura, Iracema, O Guarani. (Fernanda)

Ainda assim, ela trouxe experiências em que a parceria não deu muito certo, quando pediu auxílio para a professora de educação artística junto ao projeto dos vídeos em *stop-motion* e não obteve resposta:

Então eu tive que dar aula de Artes pra ensinar eles a fazer planos, perspectiva, quadro. Isso que eu acho ruim, sabe? Esse projeto era um projeto pra envolver toda a escola, mas muitos professores, colegas, “Tu é louca de fazer isso aí! Pra quê fazer isso aí?”, eu disse “Tá, não, então deixa que eu faço. Pode deixar pra mim que eu faço”. E nem das direções eu tive apoio. [...] Eu sou assim, quando me pedem ajuda, eu prontamente digo “Posso fazer” ou “Não posso”, ela não disse nem que sim, nem que não e não fez nada. (Fernanda)

O Fabiano conta que já fez alguns trabalhos interdisciplinares, buscando “conversar com algum professor que acha que pode participar também, ou eu também me vincular a alguma ideia [...] sempre que possível. Gostaria de fazer mais, mas eu acho que nem sempre consigo”. Nem sempre as parcerias acontecem, mas parece haver uma vontade nesse sentido.

Em alguns casos, as divergências são sentidas quanto a questões normativas. Marcela sabe que uma de suas atitudes leva a esse conflito, pois não cobra os lugares do espelho de classe: “me desculpem, mas eu não vou fazer isso. Eu entro pra dar duas aulas por semana e pra mim não faz diferença nenhuma onde a pessoa está sentada, desde que ela esteja ouvindo, participando, contribuindo e interessada na minha aula”. Ela demonstra menor apego a essas questões, e deu um exemplo de uma professora de História que implicou com uma aluna porque não usava caderno universitário, “o problema é que a criança está usando caderno pequeno? Que diferença faz?”. Ainda assim, os professores também reconhecem que ocorrem trocas de materiais e de ideias entre os colegas, principalmente os da mesma área.

#### **4.4.2 Produtores**

Existe, como já apontado, uma diversidade nas escolas da rede, pois cada escola está inserida em uma comunidade, com públicos diversos. Também reconhecem uma particularidade quanto às escolas da mantenedora em relação a essa proximidade da escola e comunidade, de acordo com o Fabiano,

comparando Estado e Município, quando eu dava aula no Estado... Fazendo essa comparação, eu acho que talvez no Município... Essa questão que também eu falei, daqui a pouco eu vou ser repetitivo, mas eu acho que existe uma preocupação no Município em suprir alguma carência da vida real do aluno. Então, eu acho que o Município tem uma questão do acolhimento do aluno e talvez uma proximidade maior porque muitos alunos moram próximos da escola. Eu acho que o Município tem uma questão de estar mais inserido na comunidade, eu tenho essa impressão. Eu não sei que palavra usar, mas talvez o Município tenha uma atenção maior a questões da vida real do aluno. (Fabiano)

Sobre as políticas públicas, no geral não sentiram muitas mudanças no ensino de História. A mantenedora parece ter mantido razoavelmente sua forma de gestão entre o início dos anos 2000 até 2018 – período em que os informantes mais antigos atuaram. A autonomia e a pouca interferência pedagógica são a tônica nos discursos dos professores, e uma mudança parece ser sentida no ano de 2019, não apenas relacionada às discussões sobre a implementação da BNCC. Conforme a Camila,

[o] governo, o anterior né, tinha o projeto de escola em turno integral. O atual governo não. Então as escolas em turno integral são precarizadas né. Ah, o governo anterior tinha ideia de escolas cicladas, estava toda a estrutura para as escolas cicladas, daí entra um novo governo que não quer escola ciclada... Não é que tu diz assim, não pode mais ter escola ciclada, mas tu tira todo o apoio, e de certa forma tu inviabiliza e tira a continuidade dos projetos. Esse governo também reduziu muito a EJA né. Tu nota que, por exemplo, eles não apresentam uma preocupação com zoneamento, não entendem as comunidades também, por exemplo, o pessoal do Reolon ir estudar no Mariani, entendeu? Então essas questões de não entender a comunidade. Da questão do governo federal veio a mudança dos livros didáticos para quatro anos [...] Não notamos mudanças significativas por questão ideológica nos livros didáticos, mas a gente vê as mudanças na BNCC né. Daí tu vê que tem algumas alterações de acordo com a BNCC. A princípio a gente não vê uma mudança direta. Mas agora vem a questão da escola militar né e o nosso prefeito já inaugurou essa história [...] porque tu pode dizer que não agora, mas daqui a pouco tu está sendo boicotado né. (Camila)

A escola ciclada foi implementada na gestão 1997-2005, conforme relata Marcela:

Mesmo sendo uma política do Pepe Vargas, a proposta da escola ciclada foi uma proposta e não uma imposição, é obvio que foi tentado, como é da política livre, por enquanto, o convencimento, as pessoas eram chamadas a ouvir sobre aquilo e podiam decidir se suas escolas iam aderir àquilo ou não. (Marcela)

Ao mesmo tempo que os professores reconhecem que não há uma imposição direta, sentiram na gestão 2017-2019 uma certa pressão para a implementação das metodologias ativas, que pode estar exacerbada na fala deles por ter sido mais recente. Sobre isso, Marcela continua:

Depois disso, a gente viu várias tentativas, sugestões, às vezes algumas mais contundentes do que outras, mas eu te diria, pelo que eu acompanhei nesse tempo desde 2004 até 2019, eu tenho seis anos de direção de escola, eu vejo as interferências muito mais administrativas do que pedagógicas. O pedagógico sempre foi assim, orientado, indicado, mas sem uma linha política que a gente conseguisse identificar enquanto linha política. Agora, a gente percebe, nesse ano especificamente da insistência da linha da metodologia ativa. Inclusive dizendo que a própria base, a BNCC só pode ser implementada através das metodologias ativas. (Marcela)

Marcela relata que não sentiu um oferecimento e sim uma obrigação de comparecer em encontros para “convencer que essa é a melhor estratégia e que isso deve ser adotado como proposta pedagógica”. Em 2019, era o ano de discussão da proposta pedagógica e do regimento e, segundo ela, a pressão foi tão grande que a SMED teria barrado a construção dos documentos.

Então tem muito de “ah mas depois nós vamos mandar isso pronto, depois vocês vão poder copiar e igual para todas as escolas”. Não né. Espera só um pouquinho. Tem algumas coisas que as escolas são padronizadas realmente, agora o regimento, principalmente o regimento, é específico de cada escola, cada uma vai ter o seu funcionamento. Quando começa assim, ah não precisa se preocupar com isso que a gente depois manda pronto pra vocês. Não, agora é que eu me preocupei mesmo né. [...] na escola a gente recebeu esse ano [2019], uma definição, que nós tínhamos que até tal dia apresentar os projetos que seriam feitos na escola. E aí eu me lembro que naquela reunião pedagógica [...] eu acabei surtando porque assim, aonde tá escrito? Está escrito no nosso regimento que a gente é obrigado a fazer projeto, que a gente vai fazer um projeto do ano que seja? Não está escrito que a gente se dispõe a trabalhar com todas as metodologias [...] Eu lembro que eu disse, e usei bem essas palavras assim “até quando a gente vai cumprir tudo que nos mandam cumprir?”. Tem que fazer até tal dia? Pois então vamos responder que a nossa escola não vai fazer [...] Se eles mandarem de volta dizendo que ninguém mais aqui vai receber a merenda escolar porque a gente não vai fazer projeto, bom daí a gente vai fazer um projeto, mas a gente também vai ter argumento para dizer toda a retaliação que acontece quando a gente decide não cumprir alguma coisa. (Marcela)

A fala da Marcela e da Camila demonstram como os professores recebem as políticas da mantenedora da rede, de forma diferenciada, ora cedendo, ora resistindo a essas mudanças, de forma deveras ciente da autonomia que as escolas possuem.

Remontado o palco, temos agora maior entendimento das contingências que delimitam as práticas e atuações dos professores, vislumbrando essa arena como lugar de disputas, mas principalmente como espaço de possibilidades. Os professores podem imaginar muitas atividades, mas a realização delas dependerá de outros fatores além da sua boa vontade ou da adesão dos estudantes. Isso não impede de eles serem criativos ou ainda subversivos, como muito destacado pela professora Fernanda, que chamou a SMED para a realização dos vídeos

*stop-motion* e foi advertida a só usar músicas de domínio público, recebendo mais “senões” do que auxílio, mas ainda assim realizou a atividade.

Descritas as possibilidades de atuação, os cenários, o roteiro e os atores, passo às considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes dos professores são plurais e dependem das condições concretas de trabalho, da sua personalidade e da experiência profissional. O que ele é e a forma como age estão interligados de forma dinâmica no ato do seu trabalho escolar, e os seus saberes estão a serviço do trabalho e, por isso, a relação do professor com o saber não é apenas uma relação cognitiva. Seu saber tem as marcas de seu trabalho, e não é apenas utilizado na ação, como também “produzido e modelado no e pelo trabalho”, ou seja, “não é um saber sobre o trabalho, mas realmente do trabalho” (TARDIF, 2007, p. 17). É um saber plural, que vem de fontes variadas, absorvido pelas experiências da sua história de vida, de naturezas diversas, que é incorporado ao seu trabalho por diferentes mecanismos sociais, com uma gama distinta de juízos sociais sobre esses saberes.

No que concerne às concepções historiográficas, os professores mobilizam os saberes da escolarização, que entendem como próximos às concepções Positivistas Tradicionais; os saberes da sua formação profissional, que entendem próximos das concepções Marterialistas; e os saberes dos programas e currículos como os PCNs e livros didáticos, conforme a avaliação do PNLD, que são inspirados na renovação historiográfica, entendidos como próximos das concepções da Nova História Cultural. Como Tardif (2007) afirma, na ação concreta, os saberes são incorporados na prática dos professores, que os retraduzem em categorias próprias no seu discurso.

Os professores amalgamam esses saberes e os hierarquizam conforme percebem sua utilidade para as finalidades do seu trabalho, mas também para deter de alguma forma o controle sobre seu ofício. Por isso, constroem novos saberes organizados por uma coerência que não é teórica ou conceitual, mas pragmática e biográfica, valoradas por juízos práticos, normativos e morais, revelando um polimorfismo de raciocínio. Isso explica não só como eles categorizam as concepções historiográficas, mas como, nas suas práticas, servem-se dessa categorização.

Os saberes assim podem ser considerados existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais pois o professor os mobiliza a partir de sua experiência de vida e não somente de forma intelectual, como também de forma afetiva e pessoal, de acordo com a sua história de vida, que lhe dá base para a compreensão e interpretação das situações que vivencia na prática, um “lastro de certezas” que funcionam como filtros. São sociais porque são plurais, originados em diversas fontes, adquiridos em tempos diversos e legitimados por grupos sociais. Além disso, ele se relaciona com os saberes de forma social, pois muitos deles são produzidos no

exterior do trabalho docente, levando a uma relação com esses grupos sociais que os produzem. São pragmáticos porque estão ligados à ação em si de ensinar, e são mobilizados, modelados de acordo com a sua funcionalidade, de forma prática, operativa e normativa, na interação, impregnados de afetividade (TARDIF, 2007).

Outrossim, esses saberes envolvidos pelas concepções, como todos os demais, não estão disponíveis na memória do professor de forma igual, visto que têm uma característica temporal, construídos e dominados progressivamente. E essas concepções não são entendidas apenas na sua teoria de construção do conhecimento, como também são mescladas com as concepções pedagógicas.

Em um primeiro momento, entendem que as concepções Positivistas são o ponto de partida para o que não ser, constituindo-se nessa oposição. Há uma segurança em rechaçar acepções e conceitos relacionados a essas concepções, tanto pela experiência de vida, dos saberes da sua escolarização, quanto pela própria formação profissional que em geral trabalha essas concepções como “superadas”, e mesmo pelos saberes dos programas e currículos que assim as trazem. Então, parece consenso, norma, que elas assim devam ser percebidas. Reconhecem, no entanto, nas suas práticas, permanências dessas concepções e as justificam pela experiência, em seu papel prático funcional mobilizado por uma questão pragmática e também pela dificuldade em superar um modelo no qual estão imersos desde a escolarização e nos currículos e livros didáticos. Ainda que exista uma literatura afirmando que os cursos de Licenciatura em História também mantêm seus currículos divididos pelo modelo quadripartite e tripartite, e assim, de alguma forma, também seriam responsáveis por uma perpetuação de elementos “positivistas”, isso não foi mencionado pelos professores.

A formação profissional é responsabilizada quando eles se justificam por se considerarem professores “mais marxistas”, ou seja, ligados às concepções Materialistas. Ainda que alguns assim se vejam pela sua experiência de vida, seja na militância antes do curso ou seja por questões familiares. Existe uma segurança entre os professores em trazer conceitos e organizar seu discurso de sala de aula em associação às concepções materialistas. Os professores entendem que estão mais apropriados dessas concepções, justamente porque elas teriam prevalecido no ambiente acadêmico. Por isso, ao responderem as perguntas em aberto nos questionários, usaram mais termos próximos a essas concepções, já que estão mais familiarizados com esses conceitos. No geral, colocam menor dúvida quanto ao grau de sua apropriação dessas concepções. Mas estão dispostos a rever seus discursos e, mais ainda, suas práticas, se assim conseguirem atingir melhor as finalidades do ato educativo.

Os professores estão mais propensos a concordar sem muitas ressalvas quanto às concepções da Nova História quando não precisam elaborar suas argumentações. E não identificam a origem dos seus saberes sobre as concepções da NHC. Citam “*Annales*”, “estudos culturais” e outras formas de identificar essas concepções. Estudaram na sua graduação essas concepções, mas não levantam essa hipótese. Mesmo que a literatura especializada afirme que os PCNs têm muito dessas concepções na sua formulação, e mesmo que os PNLDs, ao avaliar os livros didáticos, destaquem essa “renovação historiográfica”, os professores também não chegam a citar de forma direta que ali estaria uma das fontes desses saberes. No máximo, ao citar que também usariam essas concepções, o dizem como motivos de “encantamento” ou porque “facilitaria” para os alunos. Essas concepções vão aparecendo de forma tímida, em alguns conceitos destacados como importantes. No entanto, elas aparecem nas justificativas das suas práticas, quando querem que os alunos realizem várias atividades de representação, que eles percebam as permanências ou mesmo na forma como propõem a leitura de imagens e de fontes. Um indício da origem dos seus saberes sobre essas concepções estaria nos estudos continuados, como no caso do Fabiano e da Bruna. O primeiro foi específico ao afirmar que teve contato com os estudos culturais quando começou a pensar em ir para a pós-graduação. Já a Bruna diz que fez o mestrado e, ainda que se sinta mais marxista pela sua experiência familiar, apresenta na sua fala maior clareza de conceitos da NHC e possui uma criticidade sobre o alcance das teorias nas suas experiências de sala de aula. Nas respostas dos questionários também foi possível observar essa tendência, pois entre os seis professores que expressaram que são inspirados nas concepções da NHC, quatro possuem alguma pós-graduação na área da História, mesmo número dos seis que disseram se inspirar tanto nas concepções Materialistas quanto da NHC. Já entre os que disseram se inspirar apenas nas concepções Materialistas, sete dos vinte e três, nenhum deles possui pós-graduação na área de História.

Pelos filtros que estabelecem e pela hierarquização que elaboram sobre esses saberes, os professores não discutem, nas suas reflexões sobre suas práticas, se aquela atividade ou aquele conceito está empregado de forma coerente com suas concepções. Quando questionados especificamente sobre elas, estão dispostos a admitir que não possuem um pleno domínio, ou que não se sentiriam confortáveis em assumir uma postura teórica única.

Mas, ainda assim, eles são capazes de justificar suas escolhas, pois usam as concepções historiográficas de forma estratégica para atingir seus objetivos junto aos alunos, quando propõem suas práticas mais ancoradas nas concepções da NHC ou mesmo quando justificam o uso do tempo cronológico para que o aluno consiga “se localizar”. Da mesma forma, usam essas

concepções como tática quando as operam independentemente da produção acadêmica, dando novas cores e usos a elas. Também assim o fazem quando, diante dos tensionamentos e ataques às suas supostas posturas ideológicas, são perspicazes para justificarem o seu discurso à acomodação dessas concepções, não como má-fé e sim exatamente como tática para continuarem seu trabalho em ambientes que podem por vezes ser hostis.

Os professores de História, como outros professores no Brasil, escolhem sua profissão sem muita convicção, e justificam suas escolhas apontando professores que lhes inspiraram, ainda que a dúvida sobre a opção da docência permaneça durante a graduação. Bem como esses professores têm dúvidas se sua graduação de fato os instrumentalizou para a sala de aula. Muitos entendem que não, principalmente porque seus primeiros anos são marcados pelo “choque de realidade”, sendo necessário, para chegar à fase de reconhecimento dos seus pares, incorporar muito das normas culturais da escola. Ocorre nesse período um “jogo” de classificação e comparação de condutas, de validação das suas práticas entre seus pares e comunidade escolar, em que o professor age a partir de seus saberes e de sua “bagagem”, subvertendo-os se necessário para encontrar na comunidade escolar os “seus”. E assim validam suas ações na prática. Quando se estabiliza na profissão, sendo reconhecido como um do grupo, passa a agir como um mediador cultural legitimado, e começa a ver os saberes da sua formação como exteriores à sua prática, desvalorizando os saberes acadêmicos. Cria-se uma nova hierarquização, valorizando os saberes construídos nessa prática, subvertendo numa nova lógica operacional de funcionalidade os saberes acadêmicos juntamente com todos os outros saberes.

Como mediadores culturais e atores do processo de regulação cultural, agem na produção dos sujeitos, no caso os alunos, e creem que essa produção de novos sujeitos não é uma simples reprodução, pois defendem que, mais do que apropriar-se dos conteúdos, os alunos precisam “aprender a pensar”. Para os professores, está claro que os estudantes têm acesso à informação, e por isso deslocam os objetivos da disciplina não somente porque querem mudar as aulas em relação às aulas que tiveram, decorando nomes e datas, na já citada rejeição às concepções positivistas, mas porque compreendem que assim estão atentos às mudanças causadas pelas TDICs. No entanto, a produção de novos sujeitos não é a simples reprodução, e não somente pelos motivos acima destacados, mas também porque os professores atuam sobre sujeitos que detêm saberes, em uma troca que não é em termos de igualdade, mas justamente em termos de diversidade de individualidades e contextos.

Através das argumentações trazidas pelos professores, é possível perceber que eles estão mais preocupados que o aluno tenha uma compreensão da sua realidade, que possam interpretar e ler o mundo, com respeito à diversidade. Afinal, destacam que o aluno deve se reconhecer como sujeito histórico, bem como deve perceber as transformações e permanências da História. Se os objetivos pretendidos apresentam uma mescla das concepções historiográficas Materialistas e da NHC, ainda assim os professores reconhecem que está além de suas competências projetar nos alunos a possibilidade de mudança conforme a ideia teleológica marxista. Eles se preocupam em conseguir envolver através da construção de imaginário do passado – ou seja, de representações desse passado, além de trabalhar na construção de empatia e humanismo. Outrossim, a ideia de que a disciplina de História deva preparar para a cidadania é muito pouco citada, e tudo isso parece ser uma mudança substancial das finalidades do ensino de História, que está muito mais permeada pelas concepções da NHC.

Então, os professores vão mediar, nas suas práticas, de forma diversa, seus saberes, incluindo aí as concepções historiográficas que servirão para justificar o seu trabalho, seja na percepção das finalidades, da execução, das metas traçadas ou da organização do discurso. Além disso, o principal material de consulta do professor parece ser o livro didático, até mais do que a internet. Bem como suas aulas mobilizam seus múltiplos saberes consolidados e tácitos de forma pragmática. Então, é com base nessa pluralidade que o professor cria e recria suas práticas, sendo, por isso mesmo, muito mais que um reproduzidor. Ele é um artista, um criador que age e reage com outras individualidades também criativas, em uma arena que produz, nessa interação, diferentes espetáculos. Talvez esses professores devam ser convidados a analisar sua própria arte, a pensar sobre ela e justificar suas ações, de forma que sua atuação possa se aprimorar, à medida que o debate se deslocaria então do funcional tácito para o tensionamento do ideal.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: VALÉRIO, Marion Escorsi; JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro (Orgs.). **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ARAÚJO, Mariana Cacilda Almeida de. As concepções do ensino de história e sua relação com a prática docente. In: VI Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais**. São Cristóvão: Educon, p. 1-12, 2012. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_05/PDF/18.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/18.pdf). Acesso em: 25 maio 2019.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**: Londrina, v. 3, n. 6, p. 703-728, 2010. Semestral. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 19 abr. 2020

BARROS, José D’assunção. Fernand Braudel e a geração dos Annales. In: **História em reflexão**: revista eletrônica, Dourados, v. 6, n. 11, p. 1-18, 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/1883/1051>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 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). Acesso em: 01 de jun. 2019.

BRASIL. **Guia de livros didáticos 2005**: v. 5: História. Nabiha Gebrim (coord). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011**: História. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020**: história–guia de livros didáticos/ Ministério da Educação–Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_pnld2020-historia.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf). Acesso em: 03 de set. 2020.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. 6. ed. Lisboa, Portugal: Presença, 1990. 145 p.

BOTO, Carlota. A história da educação pelo paradigma das práticas escolares: um convite à reflexão. In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Chrystina (orgs). **História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet – Faperj – SBHE, 2012.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais** / Alfredo Boulos Júnior. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? In: Simpósio Nacional de História, XXV, Fortaleza, 2009. **Anais da ANPUH**. 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina. O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: VALÉRIO, Marion Escorsi; JÚNIOR, Halfred Carlos Ribeiro (Orgs.). **Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 67-81.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, [s.l.], v. 21, n. 2, p.105-124, 5 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Acesso em 29 set. 2019.

CARDÔZO, Lisiane dos Santos; PADOIN, Maria Medianeira. Narrativas históricas escolares: interfaces entre ensino de história, formação docente e realização profissional. **Métis: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 7, n. 14, p. 105-115, dez. 2008.

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. Desvendando a Prática Pedagógica em História: o professor frente à história e seu ensino. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 232-238, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/503/3395>. Acesso em: 07 abr. 2019.

CERRI, Luis Fernando. Ensino da História: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas. **Cadernos de História**, Uberlândia, v. 1, n. 12/13, p. 7-21, 2004/2005.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, Cascavel, v. 10, n. 20, p. 149-154, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467/1865>. Acesso em: 11 abr. 2019.

CERRI, Luis Fernando. As concepções de história e os cursos de licenciatura. **Revista de História Regional**, UEPG. N 2 (2). p. 137-152, 1997

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Micheli de. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Traduzido por George Schlesinger. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 215-218.

CHARTIER, Roger. Apêndice: Aula Inaugural do Collège de France. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org). **A força das representações**: história e ficção. Chapecó, SC: Argos, 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 07 abr. 2019.

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CHISSINI, Mônica de Souza. **Culturas de gestão democrática na rede municipal de ensino de Caxias do Sul/RS (1983-1996)**. (Dissertação) Mestrado em Educação, PPGedu, Universidade de Caxias do Sul, 2017.

CLOCK, Lizie Mendes *et al.* Profissão docente no século XXI: concepções do professor sobre o seu papel na sociedade contemporânea. **Conjectura Filosofia e Educação**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 77-96, 2018. Universidade Caxias do Sul. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.n1.5>. Acesso em: 17 set. 2018.

CRACCO, Rodrigo Bianchini. O referencial teórico mobilizado por Christian Delacroix, François Dosse e Patrick Garcia para a história da historiografia. **Revista de Teoria da História**, Goiás, v. 6, n. 11, p. 165-187, 2014. Disponível em: [https://www.historia.ufg.br/up/108/o/O\\_REFERENCIAL\\_TE%3%93RICO\\_MOBILIZADO\\_POR\\_CHRISTIAN\\_DELACROIX\\_FRAN%3%87OIS\\_DOSSE\\_E\\_PATRICK\\_GARCIA\\_PARA\\_A\\_HIST%3%93RIA\\_DA\\_HISTORIOGRAFIA.pdf](https://www.historia.ufg.br/up/108/o/O_REFERENCIAL_TE%3%93RICO_MOBILIZADO_POR_CHRISTIAN_DELACROIX_FRAN%3%87OIS_DOSSE_E_PATRICK_GARCIA_PARA_A_HIST%3%93RIA_DA_HISTORIOGRAFIA.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. **Correntes históricas na França: séculos XIX e XX**. Traduzido por Roberto Ferreira Leal. Rio de Janeiro: Editora FGV; São Paulo: Editora Unesp, 2012.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Pelotas, n. 8, p. 141-174, 2000.

ESPAGNE, Michel. A noção de transferência cultural. **Jangada**. n. 9, jan/jun, p. 136-147, 2017.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental. **Educativa**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 1043-1065, 2017. Pontifícia Universidade Católica de Goiás -PUC Goiás. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5465>. Acesso em: 11 abr. 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 02 jun. 2019.

GASPARELLO, Artlete Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK (org). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI Jr, Décio. Aspectos teórico-metodológicos, fontes e historiografia da História do Ensino de História no Brasil (1990-2008). **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 91-113, 2009.

GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Apresentação – Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

GOMES, Tiago de Melo. Historiografia e Ensino de História: o caso dos livros didáticos. **Momentum**, Atibaia, v. 1, n. 13, p. 26-62, 2015. Disponível em: <http://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/16>. Acesso em: 07 maio 2019.

GRUZINSKI, S. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural no novo milênio”. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 321-342, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, 1997.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção História e Historiografia)

HELPER, Nadir Emma. A Memória do Ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELPER, Nadir Emma (orgs). **A Memória e o Ensino de História**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC – ANPUH/RS, 2000.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, [s.l.], v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006). Acesso em: 13 jul. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre Políticas e a construção do coletivo: currículo e a História Ensinada. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Marion Escorsi (Org.). **Ensino de História e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 83-109.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/959>. Acesso em: 13 maio 2019.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, Airton de. Historiografia e ensino de história: algumas reflexões sobre o ensino fundamental. **História & Ensino**, Londrina, v. 12, p. 9-34, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11715/10356>. Acesso em: 08 jun. 2019.

MORAES, Roque. GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, p. 7-32, 1999. Disponível em: [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html). Acesso em: 07 maio 2019.

NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; ALMEIDA, Flávia J. de; QUEIROZ, Kelly A. de Sousa. **A escolha da carreira docente**: complexificando a abordagem sociológica. Vertentes, UFSJ, v.

19, n. 1, p. 153-165., 2011. Disponível em: <[https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Claudio\\_Nogueira\\_e\\_outros.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Claudio_Nogueira_e_outros.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2020.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no Ensino da História**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

NUNES, Daniel de Freitas. Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura. Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. Brasília, 2015. 126 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2015.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. Intervenção – debate do texto “Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas”. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org). **A força das representações: história e ficção**. Chapecó, SC: Argos, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Luiz dos Santos. Os fundamentos da história enquanto ciência e disciplina escolar: paradigmas e orientações delineadoras. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 10, n. 13, p. 37-52, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e Passado Prático: notas sobre a BNCC. In: VALÉRIO, Marion Escorsi; JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro (Orgs.). **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 27-46

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, abr. 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12619&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 07 abr. 2019.

REIS, José Carlos. História e Verdade. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 27, n. 89, p. 321-348, 2000.

REIS, José Carlos. **A escola dos Annales: a inovação em história**. São Paulo: Paz & Terra, 2000.

REIS, José C. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O lugar da história ensinada no discurso curricular: Brasil, últimas décadas do século XX. **Cadernos de História**, Uberlândia, v. 1, n. 12/13, p. 23-39, 2004/2005

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme: Revista de Humanidades**, Caicó, v. 5, n. 10, p.80-126, 2004.. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/196>. Acesso em: 24 ago. 2019.

RIBEIRO, Renilson; RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. O labirinto das identidades no Brasil: currículo(s) de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Marion Escorsi (Org.). **Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 83-109.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão de (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SERIACOPI. Gislane Campos Azevedo. **Inspire história**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais / Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Reinaldo Seriacopi. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p.73-91, 2012.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol 3. Século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TESSARI, Anthony Beux. **História UCS 60 anos**. 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/historiaucs60/in%C3%ADcio> acesso em 20 ago. 2020.

VARELA, Simone. Trajetória do ensino de História no Brasil. **IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE**. O Cinquentenário do Golpe de 64. 21 a 24 de outubro de 2014. Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Disponível em: [http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424132997\\_ARQUIVO\\_SimoneVarela.pdf](http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424132997_ARQUIVO_SimoneVarela.pdf). Acesso em: 25 jul. 2019.

## APÊNDICE A: PARECER PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E ENSINO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES (Caxias do Sul/ RS, 1997-2019)

**Pesquisador:** ALINE MARQUES DE FREITAS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 30181120.0.0000.5341

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.986.997

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E ENSINO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES (Caxias do Sul/ RS, 1997-2019)", de autoria de Aline Marques de Freitas, trata-se de um projeto de pesquisa para construção da dissertação de mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Eliana Relá, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

No Documento Informações Básicas da Plataforma Brasil, a autora apresenta no Resumo que o projeto trata-se de "[...] analisar, a partir das memórias dos professores de História dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Caxias do Sul, a respeito de suas práticas, a disciplina de História e seu ensino entre 1997 e 2019, principalmente no que se refere às concepções historiográficas que emergem nas representações dos docentes. A escolha do período se deve à elaboração da LDB 9394/96 e a publicação dos PCN's, ambas discutidas e elaboradas no contexto da redemocratização do Brasil pós regime militar e os debates de como ficaria a disciplina de História, tanto pelo viés teórico-historiográfico quanto da liberdade de ensino. Esse trabalho será iluminado teoricamente pela História Cultural, especificamente pelos conceitos de representação e práticas de Chartier (1988, 1994, 2002, 2010, 2011, 2014, 2019) e estratégias e táticas de Certeau (1982, 1994, 2012); bem como a teorização da história as disciplinas de Chervel (1990) e os saberes docentes de Tardif

**Endereço:** FRANCISCO GETULIO VARGAS

**Bairro:** PETROPOLIS

**CEP:** 96.070-560

**UF:** RS

**Município:** CAXIAS DO SUL

**Telefone:** (54)3218-2829

**Fax:** (54)3218-2100

**E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 3.986.997

(2007). A teoria guiará a coleta dos dados feitas via questionário online e entrevistas em profundidade. Esse último procedimento será orientado pela História Oral à Luz de Errante (2000) e Alberti (2004). Os dados serão tratados através da análise de conteúdo conforme propõe Moares e Galiuzzi (2013) e Roque Moraes (1999, 2003)".

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário

- Analisar as representações dos professores sobre suas práticas pedagógicas, correlacionando com as concepções historiográficas, no contexto da rede municipal de educação de Caxias do Sul/RS entre os anos de 1997 e 2019.

Objetivos secundários

- Descrever as concepções historiográficas que permearam o ensino de história no Brasil, estabelecendo vínculos entre historiografia e ensino de história.
- Discutir as práticas pedagógicas que os professores de história realizam na rede municipal de Educação de Caxias do Sul a partir das representações que constroem sobre seus procedimentos de ação.
- Analisar as práticas rememoradas pelos professores a fim de identificar mudanças e permanências no decorrer dos anos.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos a pesquisadora apresenta no Documento Informações Básicas da Plataforma Brasil que "Poderão ocorrer riscos de desconforto e/ou constrangimento durante a realização do questionário e da entrevista. O professor participante pode sentir-se desconfortável com alguma pergunta porque lhe faz lembrar de alguma situação ruim ou sentir-se menos preparado pelo uso de algum termo mais técnico ou científico pelo pesquisador. Esses riscos serão minimizados a partir da interrupção da mesma a seu pedido, em qualquer momento e sob qualquer alegação. Bem como será explicitado ao participante que ele tem a liberdade de não responder alguma pergunta. Farei o máximo para evitar situações que causem desconforto, sendo empática ao professor entrevistado, buscando perceber os pequenos sinais de desconforto na fala e gestualmente, bem como ouvindo a forma que ele expressa suas concepções sem ater apenas a termos técnicos. Dessa forma, para a realização das entrevistas, buscarei uma postura ética, de diálogo sincero, para que ambos estejam na reconstrução, na reflexão e na interpretação dos eventos.

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS  
Bairro: PETROPOLIS CEP: 96.070-560  
UF: RS Município: CAXIAS DO SUL  
Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: oep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 3.986.997

Como Alberti (2004, p. 102) recomenda, o entrevistador deve "respeitar o entrevistado enquanto produtor de significados diferentes dos seus, e de forma nenhuma tentar dissuadi-lo de suas convicções e opiniões, ou ainda tentar convencê-lo de que está 'errado' e de que deveria aderir às posições do entrevistador". Isso significa que o entrevistador deve manter sua participação reformulando suas próprias ideias a partir daquilo que lhe é relatado, enfim, procurar ajustar o diálogo com base nos dados que lhe fornece o entrevistado a respeito de si mesmo. É o entrevistado, então, que imprime o tom à entrevista e cabe ao entrevistador aprender seu estilo para adequar seu próprio desempenho àquela relação específica (ALBERTI, 2004, p. 103). Assim, cabe ao entrevistador ser sensível às condições do andamento da entrevista; inclusive pois a percepção que o entrevistado tem do seu interlocutor pode interferir no discurso, já que o que se diz depende sempre de a quem diz. Mas isso não implica o falseamento de si pelo entrevistador, pois qualquer simulação pode incidir de forma negativa, e sim uma postura de empatia e acolhimento (ALBERTI, 2004). Outro possível risco é sobre as informações coletadas, que serão armazenadas com o máximo de cuidado para que assim permaneçam, mas que, por serem guardadas em meios digitais, podem ser hackeadas. Assim mantereí o máximo de segurança com o adequado uso das tecnologias digitais e de softwares de proteção. Ao final do projeto os arquivos de áudio serão deletados e os impressos triturados e descartados. Apenas as transcrições digitais serão mantidas em drive físico, por cinco anos para eventuais consultas de produção de artigos, e depois também descartadas". Em relação aos benefícios, no documento supracitado, afirma que "Ao participar desse trabalho o professor estará contribuindo para a produção científica acerca do cenário educacional da disciplina de História nas últimas décadas. Bem como vivenciará um momento privilegiado de reflexão acerca de seu trabalho, contribuindo assim para autoestima na medida em que organiza o seu passado e reestrutura sua identidade de professor autônomo. Também contribui para a autoestima de classe na medida em que o trabalho final será disponibilizado à rede como devolutiva para a comunidade de professores".

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa "enquadra-se como exploratório-descritiva", está adequada aos princípios científicos, apresentando metodologia adequada para responder os objetivos da pesquisa descrevendo os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Na metodologia apresenta os cuidados éticos com os participantes da pesquisa.

Apresenta revisão de literatura com fontes atualizadas.

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS			
Bairro: PETROPOLIS		CEP: 95.070-580	
UF: RS	Município: CAXIAS DO SUL		
Telefone: (54)3218-2829	Fax: (54)3218-2100	E-mail: oep-ucs@ucs.br	

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 3.986.997

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto.

Emendas devem ser apresentadas em documento postado na opção OUTROS, com o nome Justificativa da Emenda.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa por meio de relatórios parciais e final. Os relatórios devem contemplar o andamento, alterações no protocolo, cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1500006.pdf	20/04/2020 13:46:02		Aceito
Cronograma	cronograma2.xlsx	20/04/2020 13:45:34	ALINE MARQUES DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimentoTCLEentrevistacorigida.pdf	20/04/2020 13:44:11	ALINE MARQUES DE FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoPlataformaBrasilprechidae assinada.pdf	13/03/2020 13:24:13	ALINE MARQUES DE FREITAS	Aceito
Outros	APENDICECroteirosemiestruturadoentre vistaemprofundidade.pdf	29/02/2020 12:48:40	ALINE MARQUES DE FREITAS	Aceito
Outros	APENDICEBQuestionarioOnline.pdf	29/02/2020 12:48:03	ALINE MARQUES DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ConcepcoeshistoriograficaseEnsinodeHistoria.pdf	29/02/2020 12:47:11	ALINE MARQUES DE FREITAS	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia_Secretaria_de_Educacao.pdf	29/02/2020 12:44:42	ALINE MARQUES DE FREITAS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS  
Bairro: PETROPOLIS CEP: 96.070-560  
UF: RS Município: CAXIAS DO SUL  
Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 3.986.997

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAXIAS DO SUL, 23 de Abril de 2020

---

**Assinado por:**  
**Magda Bellini**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** FRANCISCO GETULIO VARGAS  
**Bairro:** PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560  
**UF:** RS **Município:** CAXIAS DO SUL  
**Telefone:** (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** oep-ucs@ucs.br

## APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO ON-LINE

### Questionário Online - Práticas Pedagógicas Professores de História

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa "Práticas Pedagógicas na disciplina de História no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Caxias do Sul 1999 - 2019". A pesquisa realizará questionários online e entrevistas com professores da área de História, que atuam ministrando aulas na disciplina de História, nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Caxias do Sul. Essas serão feitas pela estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Aline Marques de Freitas, sob a orientação da Prof. Dra. Eliana Relá.

Por favor, leia o que segue.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. Fui esclarecido (a) que o trabalho tem por objetivo conhecer quais as práticas pedagógicas que vem sendo realizadas nas aulas de História no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Caxias do Sul entre 1999-2019. Além de descrever e analisar essas práticas, interessa desenhar um cenário histórico do ensino. Esta pesquisa pretende saber mais a respeito do ofício do (a) professor (a) e divulgar os resultados para a comunidade. O benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre a área da Educação e da História.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder este questionário online sobre as práticas pedagógicas que realizo, bem como minhas dinâmicas em sala de aula. O questionário terá uma duração de cerca de quinze minutos. Se assim desejar, ao final da pesquisa posso me voluntariar para a entrevista em profundidade que será realizada de forma presencial.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto e constrangimento que serão minimizados a partir da interrupção do mesmo. Também estou ciente que as informações coletadas serão cuidadas ao máximo para que não sejam vistas por mais ninguém, sabendo no entanto, que lidando com meios informatizados, pode existir esse risco.
4. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.
5. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.
6. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade. Isso significa que não haverá identificação do participante do questionário em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Todas informações que permitem a minha identificação serão omitidas. Os dados da pesquisa serão vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
7. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, elaboração da dissertação e eventuais estudos e artigos relacionados à essa pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.
8. As pesquisadoras me informaram que se comprometem a esclarecer quaisquer dúvidas a qualquer momento, no momento da pesquisa ou posteriormente. Assim, poderei entrar em contato com Aline Marques de Freitas, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (54) 996066300, e-mail: [alinemarquesdefreitas@gmail.com](mailto:alinemarquesdefreitas@gmail.com) e [nanirela@gmail.com](mailto:nanirela@gmail.com).

**\*Obrigatório**

1. Declaro ter sido esclarecido sobre os pontos acima estabelecidos \*

*Marcar apenas uma oval.*

Aceito fazer parte da pesquisa, reafirmando que haverá sigilo e minha privacidade garantida

Não aceito fazer parte da pesquisa *Pare de preencher este formulário.*

## Declaração

2. Declaro ser formado em História e ser ou ter sido, entre 1999-2019, professor de História na Rede Municipal de Educação em Caxias do Sul \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não *Pare de preencher este formulário.*

## Dados Identificação

Lembrando que esses não serão de forma alguma divulgados.

3. Nome \*

\_\_\_\_\_

4. Ano de nascimento \*

\_\_\_\_\_

5. Gênero \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino  
 Masculino  
 Outro

## Formação Acadêmica

6. Graduação \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Licenciatura em Plena em História na UCS  
 Licenciatura em Plena em História na UFRGS  
 Licenciatura Plena em História na UNISINOS  
 Licenciatura Plena em História na FEEVALE  
 Licenciatura Plena em História na UPF  
 Licenciatura em Estudos Social com complementação com a Plena  
 Outro: \_\_\_\_\_

**7. Ano de conclusão da graduação \****Marcar apenas uma oval.*

- Entre 1980-1984
- Entre 1985-1989
- Entre 1990-1994
- Entre 1995-1999
- Entre 2000-2004
- Entre 2005-2009
- Entre 2010-2014
- Entre 2014-2019
- Outro: \_\_\_\_\_

**8. Especialização \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não

**9. Se sim, qual área da sua especialização e em qual Universidade?**

---

**10. Mestrado \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**11. Se sim, qual área do seu Mestrado e em qual Universidade?**

---

**12. Doutorado \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**13. Se sim, qual área do seu Doutorado e em qual Universidade?**

---

**Experiência na docência**

14. Quantos anos atua como professor(a) de História na rede municipal de educação \*

Marcar apenas uma oval.

- Entre 26-30 anos  
 Entre 21-25 anos  
 Entre 16-20 anos  
 Entre 11-15 anos  
 Entre 6-10 anos  
 Entre 1-5 anos

15. Quantos anos atua como professor(a) de História (contando antes da rede municipal de educação) \*

Marcar apenas uma oval.

- Entre 26-30anos  
 Entre 21-25 anos  
 Entre 16-20 anos  
 Entre 11-15 anos  
 Entre 6-10 anos  
 Entre 1-5 anos  
 Comecei a atuar como professor (a) na rede municipal de educação

## Práticas Pedagógicas

16. Para você, quais os objetivos da disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental? \*

---

---

---

---

---

17. Analise as frases abaixo e indique o quanto você concorda com elas \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	concordo	concordo em partes	Não concordo nem discordo	discordo em partes	discordo totalmente
O professor deve estabelecer a sequência fato-causa-consequência em um processo de evolução contínuo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor deve buscar mostrar que os homens interagem nas condições a que estão submetidos e agem como sujeitos ao buscarem a transformação dessas condições.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o professor deve mostrar que os sujeitos históricos atuam no cotidiano, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência, valorizando essa diversidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Sobre a noção de cidadania, indique quanto você concorda com as frases abaixo \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	concordo	concordo em partes	Não concordo nem discordo	discordo em partes	discordo totalmente
Formar um cidadão é formar politicamente o jovem, conscientizando-o, dando a ele condições de no futuro exercer a cidadania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formar um cidadão está ligado à valorização da nação, à direitos e deveres como o de voto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A cidadania não é algo ligado somente à nacionalidade ou à transformação política, possui um caráter humano e construtivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Sobre as diferentes visões da Inconfidência Mineira, indique quanto você concorda com as frases abaixo \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	concordo	concordo em partes	Não concordo nem discordo	discordo em partes	discordo totalmente
Tiradentes lutou pelo que considerava justo, queria uma mudança na sociedade e foi o único punido devido a sua condição social mais pobre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiradentes foi um homem mais complexo do que herói ou vítima, homem do seu tempo, teve sua imagem associada à construção da nação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiradentes foi um herói nacional da república, a monarquia tentou apagar sua história, mas sua imagem foi resgatada e deve ser lembrada nas escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Quais formas você costuma trabalhar com história? \*

Marcar apenas uma oval.

- História cronológica, intercalando História do Brasil e História Geral (do mundo)
- História integrada, começando com a pré-história e a História do Brasil é apresentada dentro da História Geral
- História temática, opto por trabalhar a partir de temas geradores
- Outro: \_\_\_\_\_

21. Que conteúdos ou conceitos considera serem os mais importantes de serem trabalhados com os alunos? \*

---



---



---



---



---

## Práticas Pedagógicas - parte 2

22. Quais as concepções historiográficas que guiam a sua prática em sala de aula? \*

---

---

---

---

---

23. Você acredita que essas concepções afetam a forma de dar aula? De que forma? \*

---

---

---

---

---

24. Qual a sua opinião sobre o currículo de história sugerido pela Secretaria Municipal de Educação? \*

---

---

---

---

---

25. Como você seleciona (mesmo que em grupo), ou que critérios usa para a seleção dos livros didáticos? \*

---

---

---

---

---

26. Você faz uso do livro didático? \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

## 27. De que forma costuma usar o livro didático? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Quase nunca	Nunca
Leitura com os alunos	<input type="radio"/>				
Leitura silenciosa dos alunos	<input type="radio"/>				
Pede pesquisas aos alunos	<input type="radio"/>				
Destaque das ideias principais (sublinhar)	<input type="radio"/>				
Exercícios	<input type="radio"/>				
Uso de imagens	<input type="radio"/>				
Seleciona textos ou trechos para trabalhar	<input type="radio"/>				

## 28. Que tipo de recursos você costuma utilizar em sala de aula? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Quase nunca	Nunca
Mapas	<input type="radio"/>				
Pinturas	<input type="radio"/>				
Fotografias	<input type="radio"/>				
Gráficos	<input type="radio"/>				
Vídeos da internet	<input type="radio"/>				
Filmes ou trechos de filmes	<input type="radio"/>				
Apresentação de slides	<input type="radio"/>				

## 29. Ao fazer uso de imagens, que tipo de tratamento dá? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Tratamento como texto	<input type="radio"/>				
Como ilustração	<input type="radio"/>				

## 30. Quando a escola propõe projetos você se interessa em participar? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

## 31. Se sim, como você participa?

---



---



---



---



---

32. Quais as dificuldades que você encontra ao realizar as suas práticas em sala de aula? \*

---

---

---

---

---

33. Houve mudanças nas políticas educacionais para o Ensino de História durante sua experiência letiva, entre 1999 e 2019? Se sim, quais e como isso afetou a sua prática em sala de aula? \*

---

---

---

---

---

34. No decorrer do seu tempo de docência, houve mudanças nas suas práticas pedagógicas? Se sim, quais? Por quais motivos? \*

---

---

---

---

---

35. Agradecemos imensamente sua participação e aproveitamos para convidar você a participar de uma entrevista presencialmente. Queremos aprofundar os conhecimentos sobre as práticas realizadas em sala de aula. Se você puder e quiser, deixe seu e-mail abaixo e entraremos em contato.

---

## APÊNDICE C: ROTEIRO ENTREVISTA

1. Nome /tem algum codinome que prefere ser chamada?
2. Data de nascimento
3. Qual seu primeiro contato com a História, por que decidiu fazer História?
4. Como foi a sua formação em História?
5. Na sua graduação, teve experiência de pesquisa? De monitoria?
6. Quando começou a atuar na docência?
7. Quando começou a atuar na RME em Caxias do Sul?
8. Como você se constitui professor? Na graduação, na sala de aula?
9. De que forma a graduação (ou pós-graduação se for o caso) inspira na sala de aula?
10. Faz formação continuada? Leitura de livros?
11. Em que medida a formação acadêmica te instrumentalizou nas correntes historiográficas?
12. Quais conteúdos você considera mais importantes de serem trabalhados? Quais critérios de seleção utilizar perante a vastidão de conteúdos e de potencialidades da História escolar?
13. Discute em sala de aula os procedimentos de produção do conhecimento histórico?
14. Como seleciona os livros didáticos que irá trabalhar? Quais aspectos são mais importantes?
15. Qual (is) corrente (s) historiográfica (s) você mais se inspira?
16. Como você se prepara para uma aula? Como prepara o teu discurso?
17. Como você se abastece de um conhecimento/tópico que irá trabalhar?
18. Como motiva o aluno? Como torná-la disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens? Que conteúdos e procedimentos são os mais potentes para provocar a mobilização intelectual dos jovens para a aprendizagem histórica?
19. Como trabalha o tempo histórico? Cronologicamente por idades, cronologicamente por idades mas colocando em suspeição as divisões tradicionais; por modos de produção; por modos de produção colocando em suspeição essas divisões; pelo presente de forma regressiva; sem divisões, por temáticas?
20. Que saberes acredita serem importantes construir na sala de aula? Como faz para construí-los?
21. A perspectiva cronológica ou a temática se mostra mais adequada para o ensino fundamental? O que se perde e o que se ganha com uma ou outra opção em cada segmento?
22. Faz uso do livro didático? Como?
23. Além do livro didático, que outros materiais usas na sala de aula?
24. Tem lembrança de alguma prática específica parar compartilhar? Tentou reproduzir em anos diferentes? Como foi?
25. Você faz projetos com os alunos? Que tipo de projetos?
26. Faz projetos com professores de outras disciplinas? Quais?
27. Há diferenças quando você entrou na RME e hoje sobre as políticas educacionais?
28. No decorrer da sua docência, houve mudanças nas suas práticas pedagógicas? Se sim, quais? Por quais motivos?
29. Para que serve ensinar/aprender História hoje na escola básica, considerando-se os contextos de existência dos nossos alunos e as especificidades da cultura escolar?
30. Em que medida as dificuldades convencionais de operação nas escolas, tais como a heterogeneidade da formação nos níveis/séries precedentes; a precariedade no domínio das ferramentas de leitura e escrita; o contexto de violência, evasão, defasagem série-idade; as relações conflituosas entre professores e alunos, dentre outros, impactam sobre o ensino e a aprendizagem da História? Como fazer frente a tais dificuldades, de modo que elas não inviabilizem a aprendizagem histórica?

## APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “*Práticas Pedagógicas na disciplina de História no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Caxias do Sul*”. A pesquisa tem como corpus empírico a realização de entrevistas com professores da área de História, que atuam ministrando aulas na disciplina de História, nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Caxias do Sul. Essas serão realizadas pela estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, *Aline Marques de Freitas*, sob a orientação da Prof. Dra. Eliana Rela.

Leia cuidadosamente o que segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável.

Atenciosamente

Aline Marques de Freitas  
Pesquisadora  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Eliana Rela  
Pesquisadora/Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. Fui esclarecido (a) O trabalho tem por objetivo conhecer quais as práticas pedagógicas que vem sendo realizadas nas aulas de História no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Caxias do Sul nas últimas décadas. Além de descrever e analisar essas práticas, interessa desenhar um cenário histórico do ensino. Justifica-se, portanto, esta pesquisa que pretende saber mais a respeito do ofício do (a) professor (a) e divulgar os resultados para a comunidade. O benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre a área da Educação e da História.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista oral – feita pela pesquisadora responsável, que será gravada em áudio, além de anotações em caderno de notas – sobre as práticas pedagógicas que realizo, bem como minhas dinâmicas em sala de aula. A entrevista será realizada onde for mais conveniente para mim, na escola ou em

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_, Rubrica do participante: \_\_\_\_\_.

Página

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

outro local sugerido, e poderá ter uma duração de até duas horas, podendo ser interrompida a qualquer momento para esclarecimentos sobre a pesquisa, sobre a natureza das perguntas ou por qualquer motivo que eu achar relevante. Assim, tenho ciência de que posso interromper a minha participação a qualquer momento.

3. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para a produção científica acerca do cenário educacional da disciplina de História nas últimas décadas, elaboração de uma dissertação sobre o assunto e devolutiva desta para a comunidade de professores. Estou ciente de que os dados coletados serão analisados para a produção da dissertação com o intuito de contribuir para a o conhecimento científico, de forma ética, visto que fui informado (a) que este projeto passou pela Comissão de Ética da Universidade de Caxias do Sul.

4. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto e constrangimento que serão minimizados a partir da interrupção da mesma a meu pedido, em qualquer momento e sob qualquer alegação. Tenho liberdade de não responder alguma pergunta que me faça sentir desconfortável. A entrevistadora/pesquisadora fará o máximo para evitar situações que me causem desconforto. Também fui informado que as informações coletadas serão cuidadas ao máximo para que não sejam vistas por mais ninguém, sabendo no entanto, que lidando com meios informatizados, pode existir esse risco.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

7. Se eu desejar, meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade. Isso significa que não haverá identificação do participante em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Todas informações que permitem a minha identificação serão omitidas. Os dados da pesquisa serão vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

8. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, elaboração da dissertação e eventuais estudos e artigos relacionados à essa pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

9. As pesquisadoras me informaram que que comprometem a esclarecer quaisquer dúvidas a qualquer momento, no momento da pesquisa ou posteriormente. Assim, poderei

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_, Rubrica do participante: \_\_\_\_\_.

Página



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

entrar em contato com Aline Marques de Freitas, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (54) 996066300, e-mail: alinemarquesdefreitas@gmail.com e nanirela@gmail.com.

10. Fui informado que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/ UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Bloco M, sala 106. Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter lido os temas acima apresentados, esclareci minhas dúvidas e assim concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

No caso de anonimato, gostaria de ser identificado como \_\_\_\_\_

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

quero receber os resultados da pesquisa: \_\_\_\_\_.

não quero receber os resultados da pesquisa.

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura pesquisadora Aline Marques de Freitas

**APÊNDICE E: EXEMPLO DE ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO –  
PERGUNTA SOBRE OS OBJETIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA**

<b>Grupo</b>	<b>Categorias</b>	<b>Identificação</b>
Compreensão de mundo e sua realidade (31)	Senso crítico (11)	Sublinhado
	Compreensão e visão de mundo (11)	Sublinhado
	História e realidade (6)	Sublinhado
	Consciência histórica (3)	Sublinhado
Conceitos históricos (14)	História como processo (7)	Sublinhado
	Transformações e permanências (3)	Sublinhado
	Tempo e espaço (3)	Sublinhado
	História como ciência em transformação (1)	Sublinhado
Estudante enquanto agente/protagonista (10)	Reconhecer-se como sujeito histórico (6)	Sublinhado
	Promover a mudança (4)	Sublinhado
Valores e atitudes (9)	Formação humana (4)	Sublinhado
	Respeito à diversidade (3)	Sublinhado
	Cidadania (2)	Sublinhado

<b>Prof/inf.</b>	<b>Para você, quais os objetivos da disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental?</b>
1	Compreensão de mundo
2	Construir junto aos educandos uma consciência relativa ao legado de experiências pelo qual a humanidade passou em sua trajetória, para que a partir disto possam ser capazes de analisar e projetar o mundo social em sua complexidade.
3/19	Compreender o mundo a sua volta, apropriando-se de conceitos. Perceber-se enquanto sujeito histórico sendo crítico e analítico quanto as transformações e permanências ao longo da história.
4	Despertar o interesse dos/das estudantes pela História. Fazê-los perceber que a História é processo. Entender, conhecer e não julgar.
5	Apoio a redação, compreensão da realidade, desenvolvimento de percepção crítica
6	Formação humana e crítica.
7	Possibilitar aos estudantes a percepção de que a História é uma ciência viva e em transformação, que é um processo contínuo que se estabelece a partir das suas permanências mas também das suas transitoriedades; que possibilita múltiplas leituras do mundo em que vivemos com base no desenvolvimento das sociedades.
8	Localizar-se temporalmente, compreender as representações sociais ao longo da história, reconhecer as transformações tecnológicas e seus impactos no cotidiano, pensar historicamente.
9	Preparar para a cidadania, autonomia e discernimento crítico da realidade.
10	Envolver os estudantes em uma visão crítica dos acontecimentos contextualizando-os à sua realidade.
11	É fazer com que o estudante tenha consciência histórica, situar o estudante no tempo e no espaço e que ele consiga estabelecer conexões entre a história e a vida prática. Fazer o estudante se reconhecer como sujeito histórico.
12	Ajudar na compreensão dos acontecimentos, fenômenos e processos históricos. Indagando, questionando; refletindo sobre os fatos históricos. Contribuindo para a formação de seres humanos pensantes, críticos, respeitosos e cientes da diversidade que envolve o ser humano.
13	Seres críticos e conhecedores do meio em que vivem.
14	Formação cidadã e pensamento crítico.

15	Auxiliar na <b>compreensão da realidade</b> e estimular a <b>criticidade dos alunos</b> .
16	Desenvolvimento de <b>raciocínio crítico</b> . Ampliação <b>da visão de mundo</b> . <b>Reconhecer-se como sujeito histórico</b> . Conhecer os processos históricos para <b>compreender a configuração atual das sociedades</b> .
17	Entendo que o objetivo do ensino de história nos anos finais do ensino fundamental <b>é compreender os processos</b> e os sujeitos históricos, desvendar as relações entre grupos em diversos períodos e espaços.
18	Desenvolver o <b>senso crítico</b> , reflexão e ampliação da <b>visão de mundo</b> . <b>Reconhecer o seu papel como sujeito histórico</b> com a <b>possibilidade de mudar a sua realidade</b> .
3/19	Que os estudantes <b>se percebam como sujeitos históricos</b> , também responsáveis pela manutenção ou transformação das sociedades. <b>Compreendam os processos históricos além dos grandes "heróis</b> , percebendo a participação, e as diversas situações, do povo nestes processos. <b>Respeitem a diversidade e diferentes culturas</b> das sociedades. Compreendam que <b>o que vivemos hoje é resultado do que foi, e como foi, vivido o passado</b> . <b>Sejam humanos</b> .
20	<b>Entender-se como sujeito histórico</b> , e estabelecer <b>relações entre o tempo histórico</b> da humanidade e a sua importância no seu próprio tempo histórico.
21	Compreender o processo da história da humanidade. <b>Relacionar</b> o processo histórico <b>com a sociedade atual</b> . <b>Compreender-se como sujeito histórico capaz de atuar no meio em que vive promovendo mudanças</b> .
22	Formação cultural básica
23	Compreender que tudo muda...se transforma...as pessoas <b>resolvem seus problemas de acordo com as suas possibilidades</b> e nós somos finitos...
24	Possibilitar ao aluno acesso às informações acadêmicas que possibilitem forma, <b>ampliar seu conhecimento</b> e formação de conceitos e opiniões.

**APÊNDICE F: FOTOS DOS TRABALHOS DOS ALUNOS DA PROFESSORA MARCELA**

