

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**KARLA OTAVIANI TEIXEIRA**

**COLCHA DE RETALHOS: O ATO DE COSTURAR O  
CURRÍCULO E AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA**

**CAMPINAS, 2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Karla Otaviani Teixeira**

**Colcha de Retalhos: O ato de costurar o currículo e as narrativas de  
professores de História**

Trabalho apresentado como exigência parcial  
de formação do curso de Pedagogia, sob  
orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Petrucci  
Rosa.

**CAMPINAS, 2015**

Ficha catalográfica Universidade  
Estadual de Campinas Biblioteca  
da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

T235c Teixeira, Karla Otaviani, 1986-  
Colcha de retalhos : o ato de costurar o currículo e as narrativas de  
professores de História / Karla Otaviani Teixeira. – Campinas, SP : [s.n.],  
2015.

Orientador: Maria Inês Petrucci-Rosa.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual  
de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação docente. 2. História. 3. Identidade. I. Petrucci-Rosa,  
Maria Inês, 1962-. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.
- 2.

Informações adicionais, complementares

**Titulação:** Pedagoga

**Banca examinadora:**

José Alves de Freitas Neto

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 14-12-2015

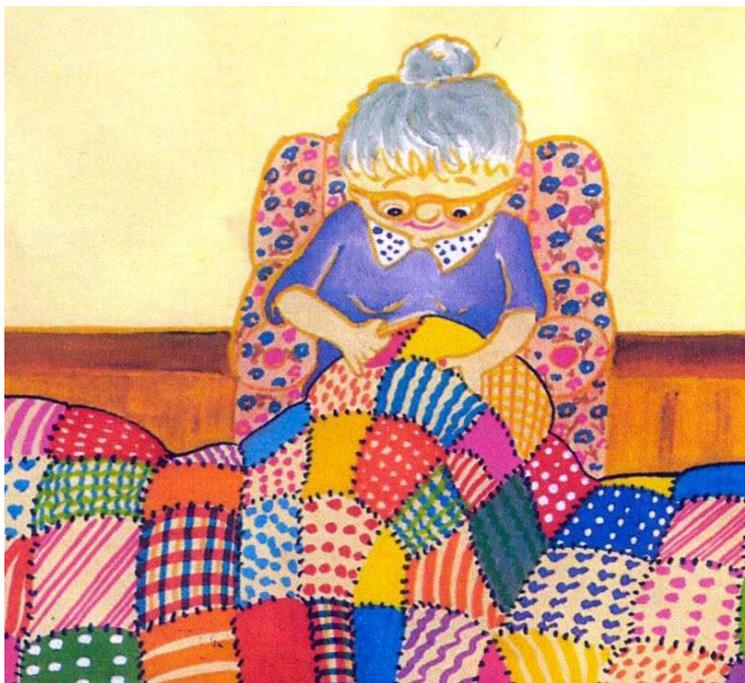
## Sumário

Resumo .....	4
INTRODUÇÃO .....	5
CAPÍTULO 1 - A DISCIPLINA HISTÓRIA: ESPAÇO DE LUTA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO .....	9
1. As primeiras propostas para o ensino de História: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II. ....	11
2. Estado novo: a consolidação da História como disciplina de interesses políticos..	14
3. A Ditadura Militar e o papel da ANPUH na disciplinarização da História .....	17
4. Revendo as propostas: o processo de democratização do ensino de História.....	19
5. O que dizem os documentos sobre o Ensino de História? .....	21
6. Arrematando alguns pontos dessa seção da colcha.....	27
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAIS TEÓRICOS METODOLÓGICOS; .....	29
2.1 - Teorias de currículos e a invenção de tradições .....	29
2.2. Entre narrativas e mônadas .....	33
CAPÍTULO 3 – O QUE CONTAM PROFESSORES DE HISTÓRIA .....	39
Retrato de Mariana.....	40
Retrato de Murilo: .....	41
Retrato de Tina.....	48
Retrato de Andreia .....	55
CAPÍTULO 4 – ARREMATANDO OS PONTOS DA COLCHA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE COM ADENSAMENTO DAS MÔNADAS .....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	64

**Resumo:** O presente trabalho procura compreender as seguintes questões relativas à disciplina escolar História na escola básica e o seu ensino: Quais são as motivações que levam os professores, a seguirem o caminho do ensino da disciplina de História? Como se dá a formação inicial e continuada dos professores de História? Como se constroem seus saberes, práticas, valores culturais e identidades no trabalho pedagógico? Como se desenvolvem as noções de pertencimento no contexto das Ciências Humanas? O campo empírico da pesquisa se estabeleceu a partir de duas vertentes: 1. a recuperação da trajetória disciplinar do Ensino de História, a partir dos anos 90, tendo como referência uma análise de documentos curriculares tais como: LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e as propostas curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; 2. a constituição de um banco de dados de narrativas de professores experientes configuradas em mônadas, visando responder às questões iniciais da pesquisa. Assim, pretendeu-se investigar a problemática das identidades docentes na relação com a disciplina escolar História, a partir do contexto das histórias de vida, dos saberes e das práticas pedagógicas de professores experientes e analisar políticas curriculares vinculadas à formação de professores de História.

**Palavras- Chave:** Identidade, Formação docente, História

## INTRODUÇÃO



**Imagem 1 - A colcha de retalhos<sup>1</sup>**

Ao apresentar a imagem de uma colcha de retalhos, busco trazer previamente um pouco do trabalho. Para isso, peço permissão a Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva (1995), autoras do livro *A Colcha de retalhos*, para resgatar aqui sua história a fim de compreender melhor como cada retalho vai construir nossa colcha. O livro traz como personagens a avó – uma anciã, carregada de experiências prontas para serem transmitidas – e Felipe, o neto – o jovem ouvinte das narrativas.

Eis que um belo dia, o jovem ao frequentar a casa da avó se depara com uma porção de tecidos espalhados próximos à máquina de costura e um diálogo acontece:

*“- O que é isto vovó?*

*- São retalhos, Felipe. Fui juntando os pedaços de pano que sobravam das minhas costuras e, agora, já dá para fazer uma colcha de retalhos - vou começar a emendá-los hoje mesmo.”*  
(SILVA; SILVA. 1995.p.05)

---

<sup>1</sup> Imagem disponível em: Silva, Conceil Corrêa da; Silva, Nye Ribeiro. *A colcha de retalhos*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1995. Ilustração de Semíramis Paterno.

Tal experiência fez com que Felipe se lembrasse em que peça de roupa cada retalho foi utilizado, e que a avó resgatasse histórias já esquecidas – cada retalho trazia uma nova história, formando uma bela colcha.

Da mesma forma, este trabalho traz um conjunto de retalhos que ao serem costurados vão nos proporcionando respostas, experiências, com novos significados e sentidos. O leitor é convidado a costurar cada pedacinho de pano a fim de construir uma colcha, que irá ser traduzida em uma concepção sobre o currículo de História e a formação de professores desta disciplina.

Antes de entrar nos detalhes desta pesquisa, trago um pequeno retalho. Pequeno mas significativo, pois é parte de minha experiência pessoal como professora de História na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Concluí o curso de licenciatura em História, em 2007. Lembro-me que, no primeiro dia de aula na universidade, entrei na sala de aula toda pintada, com cola colorida no cabelo e com meus braços e testa riscados com a palavra “História”. Um professor perguntava a cada aluno as razões que nos levaram a escolher o curso. Respondi que não queria ser professora, que queria ir para o campo da arqueologia. O professor riu e – brincando – me “rogou uma praga”, dizendo que seria uma das primeiras a entrar na sala de aula e a última a querer sair. De fato, para um aluno de graduação recém-formado, precisando de emprego e com um diploma de licenciatura na mão, o primeiro caminho é procurar a Diretoria de Ensino mais próxima e fazer uma inscrição para substituições. Naquele momento, não acreditei muito nele, mas foi exatamente o que me aconteceu. Com o tempo, percebi que precisava de mais do que aquela formação me possibilitava e decidi cursar Pedagogia. Eis que aqui estou!

Na Pedagogia, tive contato com as políticas curriculares do Ensino Médio e questões relacionadas à docência, no projeto de Iniciação Científica intitulado “*Formação docente em disciplinas escolares: para uma outra compreensão de currículo*”, orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Petrucci-Rosa. Aos poucos, a minha prática, os aprendizados da graduação e da pesquisa foram se fundindo, e neste processo surgiram novas indagações que deram suporte à construção da presente pesquisa, que tem um desenho próprio no arranjo entre leituras, metodologia e compreensão de um campo empírico.

Considerando a metáfora escolhida relativa à colcha de retalhos, apresento a configuração de retalhos a partir da qual o presente trabalho está organizado, no sentido de oferecer um desenho que retrate minha trajetória de pesquisadora nessa temática que escolhi. A primeira parte, a ser costurada nesta colcha, apresenta a disciplina escolar História como um espaço de luta e construção do conhecimento. Por meio de uma análise bibliográfica, trago este assunto apresentando os efeitos produzidos por algumas instituições em determinados contextos, enfatizando propostas curriculares vigentes na educação básica. Algumas autoras afirmam que a necessidade de se repensar a formação de professores de História alcançou grandes proporções somente no final da década de 1970. Isso estaria vinculado ao processo de reconfiguração da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), a qual hoje, entre outras funções, está ligada à luta pelo reconhecimento da profissão do historiador no Brasil. (MARTINS, 1996; 2000, ZAMBONI, 1990; FONSECA, 1997; BITTENCOURT, 1998, entre outros). Esse contexto evidencia a importância da compreensão que Goodson (2008a) traz para a história do currículo, ao ressaltar que:

*“[...] a história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa [...] ser recuperada. Caso contrário nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização.” (GOODSON, 2008a. p.113).*

Com essa inspiração, inicio esse trabalho contextualizando conflitos existentes na construção do currículo da disciplina de História na educação básica brasileira. Não faço isso com o objetivo de estabelecer uma ordem linear, cronológica, de narrativa de acontecimentos, pois não concebo o currículo como algo sempre em progresso, mas sim, um artefato cultural que guarda em sua história uma série de rupturas e discontinuidades.

Outro período importante a ser considerado compreende os anos 1990, no qual o contexto sócio econômico mundial era o da globalização, sendo que nele, a História ensinada passa a abranger um leque de possibilidades na busca de sua revalorização como campo de saber autônomo responsável pela formação do pensamento dos cidadãos. No Brasil, há uma influência importante do estabelecimento de novas políticas curriculares, principalmente deflagradas pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e para o Ensino Médio (2000).

A partir dessa contextualização, procuro tecer o segundo quadrante dessa colcha,

destacando os referenciais teóricos que me inspiram na tentativa de compreender a natureza das disciplinas escolares e, em especial, a História, como espaço curricular consolidado. Por isso, menciono concepções de André Chervel (1990), de Thomas Popkewitz (1994) e de Ivor Goodson (1997, 2008a, 2008b), procurando compreender suas convergências e distanciamentos e, evidenciando enfim, minha opção por dialogar mais profundamente com o último autor.

Do ponto de vista metodológico, mais retalhos se juntam a essa colcha, à medida que procuro mobilizar os conceitos de narrativa e mônada presentes na obra de Walter Benjamin (2013), já que como parte dessa tessitura, ouvi professores de História e tomei suas histórias como novas possibilidades para se pensar o currículo. Dessa forma, apresento narrativas de professores de História experientes, por meio um conjunto de mônadas que são fragmentos de histórias textualizados. São pequenas crônicas com início e fim abertos, deixando brechas para que o leitor ou ouvinte possam perceber as verdades ali existentes. (PETRUCCI-ROSA, RAMOS, CORREIA e ALMEIDA, 2011).

E por fim, o último retalho a ser colocado, opera com uma metáfora benjaminiana que ressalta as qualidades da narrativa seja ela do homem do campo seja ela daquele que viaja. Procuro trazer o encontro entre o camponês e o viajante (BENJAMIN, 2012; MORETTI, 2014), no qual o camponês é o visto como um *insider*, o que tem um olhar de dentro, como os professores que operacionalizam as políticas estabelecidas ou o viajante, o *outsider*, representado pelas políticas que vem de fora, analisadas no primeiro retalho.

Com a colcha pronta para ser esticada sobre a cama, espero ter possibilitado a ampliação da minha compreensão frente as seguintes questões: Que lutas foram e estão sendo travadas na constituição da disciplina escolar História? Como políticas de ensino de História se transformaram dos anos 1980 até os dias atuais? De que maneira identidades docentes se reconstruem na dinâmica de tais políticas? Quais memórias dos professores experientes da época da graduação e de que forma elas repercutem ou repercutiram na prática do ensino de História?

## **CAPÍTULO 1 - A DISCIPLINA HISTÓRIA: ESPAÇO DE LUTA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Considerar a disciplina de História como espaço de luta, não significa menosprezar o processo de construção das demais disciplinas, mas sim de enfatizar discussões específicas que foram estabelecidas ao longo da consolidação da História como disciplina escolar. Segundo MARTINS (2000), o processo histórico do ensino dessa disciplina escolar nos remete a um processo de resistência e luta pela legitimação e permanência, talvez, em virtude de seus objetivos iniciais e de seu caráter evidentemente político. Nesse sentido, esta foi uma das disciplinas que mais sofreram influências e alterações na elaboração de seu currículo.

Para constituir um espectro de compreensão sobre esse espaço de luta, escolho delimitar o período caracterizado pela redemocratização no ensino até os dias de hoje. Como MARTINS (1996) aponta, nesse período tem-se uma reestruturação na organização escolar, na qual o aluno é visto como *“membro definidor do perfil dessa escola, mas de modo que lhes fosse oferecido, ao mesmo tempo, o que há de melhor nas diferentes áreas do conhecimento.”* (MARTINS, 1996.p.55).

A palavra *periodização* em uma pesquisa que visa romper com as noções de linearidade pode causar certo estranhamento, no entanto, nos parece interessante focalizar alguns momentos marcantes de rupturas. MARTINS (2000) aponta a importância de se compreender influências externas de sistemas de ensino sofridas no processo educacional brasileiro a partir do fim do século XIX e início do XX, caracterizada por dois momentos. O primeiro momento é considerado até os anos 20, de influência francesa, favorável à disciplinarização do conhecimento histórico e, o segundo, a partir dos anos 20, no qual se tem o início de uma influência norte-americana<sup>2</sup>. Nesse último período, um questionamento se torna central: *“como fazer o ensino de História articular-se com conteúdos afins e dotá-lo de utilidade para a vida cotidiana?”* (MARTINS, 2000. p.93). A formulação de tal objetivo reitera a ideia de ensinar para a vida, estreitando relações entre a psicologia e a educação provocando novas formas de seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar.

---

<sup>2</sup> Quando apresento esta questão, não quero afirmar que a presença francesa no ensino de História tenha sido extinta, até por que se olharmos alguns materiais hoje, podemos perceber seus traços. A França ainda é uma tradição no ensino de História. O que acontece é que se começa a pensar novas formas de ver a educação e neste período emerge a Escola Nova, inspirada nos ideais de John Dewey e que como resultado deste novo pensamento surge um documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932.

No decorrer deste capítulo, apresento o desenvolvimento da História no campo educacional brasileiro por meio da intervenção de instituições. Assim começo com a inserção e estruturação da disciplina a partir da criação do Colégio Pedro II - apesar de nosso foco ser o Estado de São Paulo. Durante muitos anos, esta escola do Rio de Janeiro colocou-se como uma influência na organização dos currículos, daí a necessidade de trazer um pouco de sua história – passando pela importância do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) que desenvolveu uma série de estudos a fim de construir uma História do Brasil, que seria inserida no ambiente escolar para formar cidadãos conscientes de uma identidade nacional.

Entre os anos 1920 a 1940, o ensino de História era discutido sempre na tentativa de rompimento da influência francesa - com a história dos heróis e grandes acontecimentos -, e a estruturação de uma concepção norte-americana. Neste momento, também é possível identificar a distinção da História como disciplina acadêmica e como disciplina escolar, a partir do momento em que seus objetivos se colocam em posições diferentes, sendo um para a formação dos futuros líderes políticos, e outro para inculcar valores, tradições, e aceitação política, respectivamente.

Durante o período da Ditadura Militar no Brasil, é importante ressaltar a importância da Associação Nacional de História (ANPUH) no centro dos debates com relação ao ensino de História. Talvez seja este um dos períodos mais difíceis no campo desta disciplina, pois foi destituída de seus discursos, sendo substituída por outras mais amplas, como Organização da Sociedade e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Nos seus estudos históricos, Goodson (1995) constrói uma hipótese em torno da ideia de que a estabilização de uma disciplina escolar é diretamente dependente do seu campo científico e da existência da sua carreira na universidade. Disciplinas como OSPB e EMC não tem esses correspondentes acadêmicos, sendo espaços curriculares criados exclusivamente para reiterar a inculcação dos ideais políticos do regime militar, sendo assim, não se estabilizaram no currículo.

Após a queda do período ditatorial é instaurado no Brasil uma “política de abertura” que caracteriza o período de democratização. A escola passa a ser aberta amplamente à população e por isso é necessário que se reestruture de acordo com essa nova sociedade. Neste sentido, surgem também discussões a respeito da qualidade da

educação e da construção de novos currículos que atendessem às necessidades de formação para um mercado de trabalho emergente. Nesse contexto, surgem as discussões e os trabalhos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e suas influências no currículo de História.

### **1. As primeiras propostas para o ensino de História: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II.**

A História se constituiu como disciplina de conhecimento científico a partir do momento em que se tornou um importante instrumento do Estado na construção do conceito de nação, sendo capaz de explicar as mudanças no mundo social e político. Tal fato teria ocorrido no Brasil após o processo de independência, sendo necessária a construção de uma “*História do Brasil*”, pois somente assim a nação se conheceria, adquirindo uma identidade nacional por meio das práticas escolares e culturais. (SANTOS, 2009).

Durante este período o Ensino de História no Brasil foi marcado pela influência do pensamento liberal francês, não trazendo apenas a visão eurocêntrica, mas o objetivo de buscar uma base formadora da nacionalidade, incutindo conceitos de nação, pátria e cidadania. Assim como nos traz Santos (2009)

*“A escrita da História fundamentada em uma história universal, mestra da vida, ligada às tradições iluministas, de cunho científico, atendeu ao contexto de pesquisar o passado colonial e de valorizar a realidade brasileira sem deixar de declarar o pertencimento do Brasil à civilização ocidental – como pode-se verificar na obra História Geral do Brasil [de Francisco Adolfo de Varnhagen...]” (SANTOS, 2009.p.61)*

Em 21 de outubro de 1838, Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) era fundado com o objetivo de promover o fortalecimento do Estado Nacional e teve uma importante atuação no campo educacional das Ciências Humanas. Apesar de não se posicionar diretamente a respeito do assunto, seus estudos influenciavam na metodologia de livros, destinados muitas vezes às instituições escolares (FONSECA, 1993). Para SANTOS (2009), não houve grande preocupação em adaptar o conhecimento à prática.

Entre as competências do Instituto estava a produção de uma historiografia brasileira associada aos interesses políticos monárquicos. Segundo Reis (2012), isto se daria por meio da concessão de prêmios à produção de trabalhos que abordavam a temática da *História do Brasil*. Dentre estes, estavam as produções de Carl Friedrich Von Martius e Francisco Adolfo de Varnhagen que abordavam a problemática indígena – ainda representados como selvagens –, as viagens de explorações científicas e o debate da história regional.

Ainda com base em Aaron Reis (2012), as atas de 1839 da revista do IHGB apresentam uma preocupação em determinar as épocas da *História do Brasil*, separando-a em idade antiga e moderna, demonstrando uma preocupação em facilitar a didática do ensino de História. Apesar disso, é necessário deixar claro que nem todos os membros do Instituto tinham a intenção de produzir estudos voltados para o ensino. Chegou-se a cogitar o oferecimento de cursos públicos de História e Geografia, mas não passou de uma proposta que foi dissolvida com a modificação dos estatutos.

Um dos fatos que nos leva a acreditar na influência do Instituto no âmbito educacional é que os profissionais responsáveis pelo ensino de História, não tinham formação em História, muito menos em licenciaturas. Eram, em geral, formados em Direito e Economia, em sua maioria membros do IHGB e professores do Colégio Pedro II. Cabe ressaltar que a dificuldade de encontrar professores formados em História é suprida somente em janeiro de 1934 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o que segundo MARTINS (2000) proporcionaria um momento significativo na separação da História acadêmica e escolar. Conforme NASCIMENTO (2003), neste momento, são oferecidos aos alunos cursos no formato conhecido como 3+1, ou seja, três anos de formação específica – bacharelado – e um ano de licenciatura ou formação pedagógica, caracterizando o licenciado como aquele que complementasse sua formação com o curso de Didática.

Mencionando ainda o século XIX, na década de 1850, são elaborados alguns manuais didáticos, pelo IHGB, a fim de instituir um ensino de *História do Brasil*, citados por Reis (2012) através de uma análise dos pareceres do Instituto, sendo: “*Índice cronológico dos fatos mais notáveis da História do Brasil*” de Agostinho Marques Perdigão Malheiro Filho – que se coloca pelo autor como um compêndio para estudar e aprender a História do país –; “*História do Brasil*”, primeiro volume de Varnhagen; e E. & H. Laemmert com a “*História Geral do Brasil*”.

O Colégio Pedro II foi fundado no século XIX, instalado no estado do Rio de

Janeiro, teve um papel estratégico na disciplinarização da História, por possuir grande influência na construção e aplicação de manuais do ensino de História e tinha como objetivo a construção de uma elite pensante para assumir cargos da administração pública e do governo e uma genealogia da nação e do “homem civilizado”.

Entretanto, segundo nos apresenta MARTINS (2000), no Regulamento Imperial de 1856 os livros didáticos – que já se tornavam manuais a serem seguidos pelos professores – adotados eram os mesmos dos Liceus franceses. Apesar da não valorização da História da nação brasileira, a História ensinada nas escolas pouco se diferenciava da História acadêmica. Trazendo a ideia apresentada por SANTOS (2009) que o desenvolvimento da História como disciplina acadêmica ocorre ao mesmo tempo em que o da disciplina escolar, justificando pelo fato de serem frutos de um sistema escolar da mesma época.

As disciplinas a serem lecionadas no colégio eram denominadas cátedras e definidas conforme os interesses do imperador de acordo com o projeto de nação que desejava formar, entretanto seus conteúdos eram de responsabilidade dos professores nomeados pelo imperador, garantindo autonomia para que esses profissionais escolhessem e se pautassem nos livros didáticos.

Nesse período, com relação aos currículos, Santos (2009) apresenta duas modalidades: *História e Geografia* e *História e Religião*. No que diz respeito à primeira modalidade, até 1849, História e Geografia formavam uma única cadeira denominada *corografia* caracterizada por estudar aspectos históricos acompanhados de elementos geográficos. Em outras palavras, tratava-se de uma História permeada pela Geografia. Tal situação se modifica apenas em 1881, a partir do Decreto nº 8.051 de 24 de março. No campo da religião, os conteúdos da disciplina aparecem relacionados à História Antiga e da Idade Média.

Até o ano de 1930, os programas de ensino, assim como a elaboração dos cursos e escolha de professores no Colégio Pedro II, eram de responsabilidade da sua Congregação. Neste mesmo período, Getúlio Vargas fundava o Ministério da Educação e Saúde Pública, que seria responsável, entre outros fatores, pela elaboração de Programas das disciplinas feitos de forma centralizada, fato este proporcionado pela experiência de Francisco Campos – primeiro ministro da educação – com a reforma educacional de 1920 em Minas Gerais (FONSECA, 1993).

## 2. Estado novo: a consolidação da História como disciplina de interesses políticos

Os anos 1920 e 1930 passam por um processo de mudanças na Educação, seja no que diz respeito a influências de outros países, nas metodologias, nos objetivos. Vasconcellos (2010) nos apresenta a situação política do país como um dos fatores deste processo. É necessário compreender que Getúlio Vargas assume o poder por meio de um Golpe de Estado e que durante seu governo adota medidas para obter uma maior aceitação da população, valendo-se para isso de duas instituições: o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e Educação, que passa a ser considerada importante instrumento capaz de produzir modificações na sociedade.

Passou-se a valorizar uma educação humanística, deixando-se de lado a de base científicista que vinha se desenvolvendo até então. Cabe ressaltar que com relação ao ensino de História até então prevalecia a influência francesa marcada pela narrativa dos vencedores e dos grandes nomes e que vinculava a disciplina acadêmica à disciplina escolar. Os objetivos para a formação pouco se diferenciavam do que já vinha sendo discutido, era necessário criar uma identidade nacional, entretanto agora os conteúdos deveriam trazer uma tendência modernizadora em virtude do processo de industrialização que o Brasil estava inserido. Neste contexto, o Estado de São Paulo estava em pleno desenvolvimento, tornando-se palco para uma série de inovações educacionais e tendo a influência de reformas de todo o país.

Foram várias as reformas regionais de ensino neste período, sendo as principais para o entendimento deste trabalho: Reforma Anísio Teixeira (BA/1925), Reforma Francisco Campos (SP/1931), Reforma Gustavo Capanema (DF/1942-1946).

A proposta de Anísio Teixeira, diretor geral da instrução pública do Distrito Federal, tinha influência dos estudos de John Dewey - filósofo e pedagogo norte-americano, um dos maiores defensores da escola progressiva. O objetivo era desenvolvimento de valores sociais, tais como a integração social e o respeito à comunidade no processo de aprendizagem, utilizando como metodologia uma educação baseada nas experiências, com foco no educar para a vida. Esta influência norte-americana, segundo Martins (2000) abria um novo questionamento: *Como fazer o ensino de História articular-se com conteúdos afins e dotá-lo de utilidade para a vida cotidiana?* Esta questão vai sendo respondida aos poucos com as intervenções realizadas pelas Reforma Francisco de Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942-1946).

Segundo Schimidt (2012), na reforma Francisco de Campos (1931), a História

passa a ter o papel de formar os estudantes para o exercício da cidadania, o que passou a demandar uma renovação da metodologia de ensino. Cabia ao professor motivar o aluno relacionando os conteúdos com o cotidiano e privilegiando aspectos econômicos e étnicos. Para Martins (2000), o Decreto 19.890 de 1º de Abril de 1931 atuava como um marco para a organização curricular, pois teria como objetivo estabelecer critérios de flexibilidade ou rigidez do currículo e a presença da disciplina de História em todas as séries do curso secundário fundamental, além da elaboração de programas de ensino para as disciplinas.

Bittencourt (1990) afirma que a reforma trouxe mudanças fundamentais para o ensino de História concebendo-a como uma “ciência social geral”. Esta acaba com a diversidade de programas e torna conteúdos, métodos e avaliações únicos e obrigatórios para todo o país, além disso, ressalta o papel do Estado como agente de mudança.

Os programas foram inovados não somente em conteúdos, mas também no que diz respeito às instruções metodológicas, trazendo a imparcialidade do professor, requisito para a construção de uma educação que visa a formação de uma democracia,

*“[...] cabia ao historiador produzir o conhecimento histórico a ser transmitido por uma outra pessoa, o professor e no ponto final da escola o aluno receberia uma formação “descompromissada” da História.” (BITTENCOURT, 1990. p.67).*

Essa perspectiva era marcada pela influência do modelo pedagógico de Dewey, ajustando o indivíduo ao seu meio e ao seu tempo. Após 1937, a disciplina escolar História passa a ser legitimadora da tradição nacional, da cultura, das crenças, da arte, do território e desta forma, seu conteúdo poderia ser incluído em outras disciplinas e atividades escolares. (BITTENCOURT, 1990)

Gustavo Capanema foi o responsável por construir - por meio de seis decretos-lei publicados entre 1942 e 1946 - o primeiro sistema de Educação que abrangia todas as etapas do ensino formal, em território nacional (VASCONCELLOS, 2010). A Reforma Capanema (1942), de acordo com Zotti (2006), complementa as propostas de Francisco Campos trazendo uma Educação destinada às elites condutoras de um país – ensino público secundário – e a formação da classe trabalhadora – ensino profissionalizante. Sua grande contribuição foi a organização do ensino secundário em dois níveis: o curso ginásial em quatro anos e o curso colegial em três anos. Além disso, propunha a autonomia didática do professor e a divisão das disciplinas a partir dos programas e unidades didáticas. A divisão das disciplinas seria realizada por áreas,

cabendo às disciplinas História Geral e História do Brasil o campo das Ciências e Filosofia juntamente com a Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia geral, Geografia do Brasil e Filosofia.

No que diz respeito ao campo das Ciências Humanas, o processo de reformulação do ensino pela Reforma Capanema (1942) apresentava os Estudos Sociais como alternativa para as disciplinas de História e Geografia. Segundo MARTINS (2000)

*“Os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos dos anos 30, principalmente inventada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas a excessiva “cientificidade” com que eram tratados nos conteúdos no ensino. Essa cientificidade, associada ao trabalho acadêmico, denotava o conhecimento de “herança cultural” dotando os elementos de erudição.” (MARTINS, 2000 p.93)*

O problema dessa reformulação se agravou com a criação de uma formação superior para profissionais de Ciências Sociais voltados exclusivamente para a Educação. Esse programa foi proposto com redução da carga horária da disciplina, o que produziu uma das mais severas críticas à reforma dos currículos de 1931. (BITTENCOURT, 1990).

Para Vasconcellos (2010), a Reforma Capanema trazia como um dos pontos mais polêmicos a disciplina de Educação Moral e Cívica, que provocou uma série de discussões dentro do Governo. Chegou-se a um consenso de que esta não seria uma disciplina independente das demais devendo abranger todos os ramos do ensino. Assim,

*“Seus pontos principais seriam a disseminação e consolidação da crença em Deus, da religião, da valorização da família e da pátria. Para tanto, as disciplinas de História e Geografia ganharam em importância no currículo das instituições de ensino. O ensino de História do Brasil, que a partir dos anos 40 passou a ser uma disciplina independente da História Geral, deveria ser o principal meio de concretização da educação moral e cívica.” (VASCONCELLOS, 2010. p.07)*

Durante o Estado Novo, Vasconcellos (2010) aponta que os livros didáticos passaram a ter um papel diferenciado do que lhes era destinado anteriormente. Isto teria ocorrido em virtude de o governo ter remodelado a educação ressaltando a importância da disciplina de História como construção de uma cultura histórica. Tornaram-se ferramentas do governo para divulgar mensagens e construir uma sociedade aliada com as diretrizes governamentais. Ao efetuar uma análise de alguns materiais da época,

Vasconcellos (2010) identifica uma exaltação ao patriotismo por meio da constante presença da bandeira nacional e da figura do presidente Getúlio Vargas, que se coloca em destaque perante os anteriores.

Nota-se assim que, neste período, diferentemente dos anteriores, existe uma ruptura entre a História como disciplina acadêmica e como disciplina escolar. No primeiro caso, ainda se tem uma formação voltada para os futuros líderes nacionais, como disciplina escolar se insere em um processo de transmissão de uma ideologia e formação de uma cultura, que vai se moldando e se consolidando através de mudanças nas estruturas curriculares a partir da década de 1960.

### **3. A Ditadura Militar e o papel da ANPUH na disciplinarização da História**

*“A História da Associação [ANPUH] se confunde com a história das lutas contra os estudos sociais não somente pelo seu papel protagonista nessa luta – como ela faz questão de enfatizar, mas porque exigiu dela a reconfiguração do profissional de História.” (MARTINS, 2000.p.109).*

A Associação Nacional de História (ANPUH) chegava para marcar os campos de atuação do Historiador. Sua formação se deu no I Simpósio de Professores do Ensino Superior, que ocorreu entre os dias 15 e 21 de Outubro de 1961 em Marília, interior do Estado de São Paulo. Inicialmente era constituída como um espaço de trocas de trabalhos e experiências entre os professores da educação superior, mas com o passar dos anos adquiriu importância no que diz respeito à construção do currículo e à formação dos profissionais da História, tamanha participação ainda pode ser vista atualmente no que diz respeito à luta pela regulamentação da profissão do Historiador.

Durante a ditadura, esta associação não teve problemas em seu funcionamento, pois em seu estatuto estava claro que seu papel estava vinculado ao debate acadêmico e a divulgação de trabalhos, evidenciando que a ANPUH não teria caráter político. Esse clima foi mantido até que ocorresse o episódio conhecido como guerra da Maria Antônia. Em 1968, o prédio da FFCL na USP foi invadido por membros do Comando de Caça aos Comunistas (CCC), instaurando-se ali o processo de repressão, resultando mais tarde em um pedido de reconfiguração do estatuto da Associação por seus membros, incluindo a necessidade de participação de todos os níveis de ensino e de uma politização da instituição.

Para FONSECA (1993), o ensino das Ciências Humanas foi o mais prejudicado no período da Ditadura Militar, e por esta razão foi o maior alvo de reformadores

*“Consideramos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no ensino de História. Num primeiro momento, elas se processam em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado. No segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetadas ao ensino e à produção da História.”*  
(FONSECA, 1993. p.25).

A nova política educacional que se instalava derrubava a autonomia do professor em sala de aula, fazendo com que o Estado adotasse um processo de desqualificação e requalificação da Educação. A formação de professores passou a ser considerada por meio do oferecimento de cursos de licenciaturas curtas e pela reorientação ao ensino das disciplinas de Ciências Humanas por meio da diminuição da carga horária e da redefinição de conteúdos.

O Decreto 547/69 autorizava o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração o que demonstrava a carência de professores no mercado de trabalho.

A Educação passava a ser tida como um investimento, fato este que vem a acentuar a perda da autonomia do professor.

Segundo Fonseca (2003), a prática do professor, tal como sua formação, deveria estar isenta de um caráter politizador, cabendo-lhe apenas a função de transmissão de conteúdos previamente estabelecidos e “petrificados” nos livros didáticos.

No período pós 1964, teve-se novos e intensos debates educacionais e a associação se voltou para o ensino da disciplina escolar que estava sob a ameaça das reformas propostas pelo Conselho Federal de Educação. (NASCIMENTO, 2003)

Entre estas reformas, estava a abertura de cursos superiores de Estudos Sociais, que como disciplina escolar teria a finalidade de

*“ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a convivência cooperativa e para suas futuras responsabilidades como cidadão no sentido do cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a nação.” (FONSECA, 2003.p.42).*

formando um aluno capaz de localizar e interpretar fatos sociais, mas não de maneira analítica e reflexiva concebendo a visão de um homem ideal como sendo aquele que melhor serve aos interesses do Estado.

Diversas instituições apresentaram resistência a essa proposta. Dentre elas, estão a Associação Nacional de História (ANPUH), Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os departamentos de História de várias universidades brasileiras.

#### **4. Revendo as propostas: o processo de democratização do ensino de História**

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) foi um órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, importante no que diz respeito á sua interferência na construção das propostas curriculares, por isso é necessário retratar um pouco de sua influência. Esta instituição sofreu alterações no decorrer de seus trabalhos, mas sempre teve grande importância no que se refere á organização da rede escolar do Estado de São Paulo. Colocava-se como o órgão responsável pela capacitação de pessoal para a formação de diretores, supervisores e delegados de ensino. Como órgão normativo possuía autonomia para definir a forma como essas políticas seriam colocadas em práticas nas Delegacias de Ensino. Esses

profissionais, após o treinamento recebido, deveriam elaborar materiais para a orientação técnica de professores e a seleção de textos para estudos além da elaboração de pareceres relacionados á cursos oferecidos aos professores da rede pública.

Em 1986, a CENP assumia a reorganização curricular priorizando em seus trabalhos a parceria com professores em serviço na rede pública.. Desta maneira os currículos contariam para sua elaboração, neste processo, com a participação dos docentes. (Martins, 1996),

É claro que elaborar o currículo não é uma tarefa simples. Muitos fatores devem ser levados em consideração, com relação a isso Martins (1996) nos apresenta alguns problemas internos na CENP, em geral de ordem burocrática, que dificultavam ainda mais este processo, como por exemplo, a falta de critérios para definir a equipe de trabalho – visto que geralmente estes eram nomeados por meio de indicações, apesar de passarem por uma análise de Currículo Vitae e por entrevistas. Além disso, as mudanças de Governo que, em geral, estavam vinculadas também às mudanças de Secretários de Educação e de seus colaboradores, além de conflitos ideológicos. Estes fatores nos evidenciam ainda mais que o currículo é político. Por fim, é possível identificar uma série de rupturas nesses processos que acabam por gerar um desinteresse por parte de seus criadores e de seus executores, no caso os professores, visto que tais documentos acabam por não apresentarem noções de pertencimento.

Martins (1996) também nos apresenta a influência da mídia impressa que exerce pressão para que as propostas curriculares - que apresentavam impasses na sua construção - deixassem de circular. Esse foi o caso da proposta de História, que sofreu este processo até 1992.

No Governo de Orestes Quécia (1987-1991), a importância dada para as discussões de uma proposta curricular não estavam tão evidenciadas. Apesar disso, é interessante compreender como Rose Neubauer da Silva, diretora da CENP em 1987, conceitua o currículo: *como um instrumento de subsídio do professor e da escola, de conteúdo parcialmente ideológico e nunca neutro, o mesmo ainda critica o papel da escola como agência conscientizadora do povo, esta só poderia formar os cidadãos culturalmente.* (MARTINS, 1996)

Com a criação da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), nota-se uma diminuição da influência da CENP, que passa a desempenhar funções mais burocráticas. Este novo órgão passa a definir a produção, aquisição e distribuição de material institucional para a rede e a fornecer financiamento para cursos de capacitação oferecidos aos professores.

O programa das reformas da Educação do Estado de São Paulo de Franco Montoro tinha entre suas propostas a reestruturação das propostas curriculares das disciplinas curriculares de 1º Grau, incluindo a História, que seria elaborada por uma equipe de intelectuais ligados a produção do conhecimento histórico e debatida com os professores da rede.

Nas primeiras propostas, retoma-se a preocupação de reintegrar o aluno à escola, valorizando seus interesses. As perguntas-chave na construção do currículo deveriam ser: *Qual História se deseja ensinar? Que aluno se quer formar? Para que se quer formar?* Como respostas, optou-se pela busca de uma temática que abordasse a totalidade das relações sociais: *Trabalho*. A concepção de História estaria vinculada à prática social considerando o homem como agente dessa construção.

Já no período entre 1986 e 1988, é interessante notar uma configuração curricular que define três áreas: a historiográfica; a licenciatura e a prática de ensino. Esse contexto acabou favorecendo a criação das chamadas licenciaturas curtas, o que se torna bastante preocupante segundo Gigante (1997), já que no governo Montoro acabou sendo proibida a atuação de profissionais sem licenciatura plena em História. As licenciaturas curtas em várias áreas, incluindo a de História, surgiram com o propósito de suprir essa demanda, no entanto, com um nível de qualidade bem questionável.

O mesmo autor aponta que nesse cenário, o ensino de História ficou restrito a uma reprodução ideológica do sistema político, retirando dos professores em serviço e em formação o direito de redefinirem o que deveria ser estudado.

## **5. O que dizem os documentos sobre o Ensino de História?**

Desde sua criação, o Ensino Médio vem buscando uma identidade, apesar de seu caráter preparatório ser evidente, conforme já mencionado anteriormente. O ensino

secundário, no Brasil, nasceu como um espaço das elites com tendo como objetivo apenas a preparação para o acesso ao Ensino Superior. No entanto, tal fato somente se modifica na Reforma Francisco de Campos (1930), quando assume um caráter propedêutico. É somente a partir dos anos de 1990, após a ampliação do Ensino Médio para as massas da população, que se retoma um debate sobre suas funções, propondo-se uma maior ênfase aos ensinos profissionalizantes (MOEHLECKE, 2012).

As discussões das reformas políticas e econômicas da década de 1990, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, privilegiavam as abordagens teóricas macroeconômicas, sintonizadas com instituições como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRC), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) entre outros. Sob esse cenário foram discutidas e redigidas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, Brasil, 1998). Nesse sentido, Moehlecke (2012) identifica como um dos temas mais recorrentes nessas discussões, a subordinação da Educação ao mercado.

No interior desse cenário tão marcado pela dimensão econômica e pelas demandas do mercado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) , foram formulados com muitas discussões e controvérsias. A primeira DCNEM, datada de 1998, sofreu inúmeras críticas de opositores à presidência de Fernando Henrique Cardoso, sendo revista cinco anos depois no Seminário Nacional “*Ensino Médio: Construção Política*” (MOECHLECKE, 2012).

Na revisão das Diretrizes Curriculares, datada de 2013, também é possível perceber uma crítica ao que havia sido estabelecido durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso relacionada à sua implementação ineficiente no âmbito educacional

*“[...] tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de*

*prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.”* (BRASIL, 2013. p.14)

Desta forma, o processo de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais se propõe a retomar as discussões sobre as formas de organização dos saberes e reforçar o valor da construção do projeto pedagógico. De acordo com o texto introdutório apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), seu processo de formulação foi acordado em 2006 pela Câmara de Educação Básica (CEB) com entidades ligadas a profissionais da Educação, instituições de formação de professores e das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em Educação. Dando continuidade às políticas educacionais, a Secretaria de Educação Básica realiza uma revisão dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, contando com o apoio de diversos especialistas, e dando origem às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) publicadas em 2006.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.349/96) que rege a Educação nacional atualmente norteia os trabalhos a serem realizados no que diz respeito à elaboração de Diretrizes e de propostas curriculares. Para o Ensino Médio, traz que é necessária a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, mantendo a ideia de continuidade, preparando o aluno para o trabalho e a cidadania. Pouco se remete diretamente ao ensino de História, mas esta disciplina se torna parte do currículo compreendida como formadora de conceitos, como cidadania, e responsável pelo entendimento do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura

A Secretaria de Educação do Estado de SP lançou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008, que como lembra RAMPINI (2011) em pouco tempo, deixou de ser considerada uma “proposta” para passar a ser um currículo instituído. Esse currículo defende a preparação de alunos para um novo tempo, ressaltando a inclusão na sociedade do conhecimento.

Sob esta perspectiva, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) traz um discurso bastante conhecido de que a democratização do ensino cria um novo impasse, sendo assim, é preciso ir além de um diploma de graduação. É necessário que se desenvolvam capacidades diferentes como, por exemplo, a de resolver problemas,

trabalhar em grupo, continuar aprendendo. Além disso, coloca em discussão que o diferencial se encontraria na qualidade da educação.

A pergunta que não se cala a esse respeito seria o que é qualidade? E como essa qualidade se constitui? A solução apresentada se encontra em um currículo baseado em competências, afinal

*“Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos.”*  
(SEE/SP, 2008. p. 13).

Segundo esse documento curricular (SEE/SP, 2008), as competências caracterizam os modos de ser, de raciocinar e agir, tão importantes nas tomadas de decisão e em contextos de problemas, tarefas e atividades. No caso do ensino de História, assim como das demais disciplinas do Ensino Médio, as competências têm como referencial as mesmas exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que nos faz questionar até que ponto se educa para a vida e até que ponto se educa para atingir metas em programas de avaliação, mas não nos cabe discutir isso aqui.

A proposta desta metodologia faz com que o professor seja apenas um mobilizador de conteúdos.

*“[...] o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real.”* (SEE/SP, 2008. p.18).

Deste modo é de responsabilidade do professor fazer com que o aluno constitua competências para

*“[...] reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área de conhecimento, e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho.”* (SEE/SP, 2008. p.21).

Um currículo baseado em competências e habilidades, segundo Moehlecke (2012) reforça a subordinação da Educação às demandas do mundo do trabalho, formando um trabalhador polivalente.

Para Chimello (2005), a noção de competência está vinculada à crise do capitalismo que reestrutura seu modo produtivo, seguindo as inovações tecnológicas, novos modelos de organização do trabalho, visando aproveitar ao máximo os métodos científicos. Diferentemente do modelo fordista<sup>3</sup> – que exige um trabalhador disciplinado, metódico, individualista – atualmente, encontramos uma estrutura mais flexível, que requer outro perfil de trabalhador. Um trabalhador capaz de resolver problemas, estabelecer parcerias (trabalhar em grupo), que tivesse a visão total do processo de produção. Assim, temos que

*“A noção de competência surge no meio empresarial, no fim dos anos setenta, início dos anos oitenta, quando o conceito de qualificação vai sendo progressivamente substituído pela noção de competência, devido a mudanças no modelo de produção e pressuposto mercado produtivo.” (CHIMELLO, 2005. p.17).*

Com relação aos objetivos da Proposta Curricular defende:

*“Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas.” (SEE/SP, 2008 p.11)*

A proposta ainda enfatiza que todas as áreas da linguagem são essenciais, mas em geral se atribui essa prática à disciplina de Língua Portuguesa, cabendo à disciplina de História um papel secundário na escola. Em certas circunstâncias chego até a pensar que a História vem como um complemento à "disciplina matriz" que seria a Língua Portuguesa. É claro que nossa língua é importante, mas o que qualifica uma disciplina como sendo melhor que a outra?

É preciso conectar os conteúdos com a realidade. Todas as disciplinas devem articular teoria e prática. Com relação à História que muitas vezes é considerada apenas teórica, devo lembrar que não há nada tão prático quanto entender as origens de uma cidade.

Mais um aspecto presente nas DCN's e OCN's que reaparece na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) é a questão do trabalho – tanto que os

---

<sup>3</sup> Modelo de produção criado por Henry Ford após a Primeira Guerra Mundial que tem como pressuposto a organização de uma linha de montagem, sendo assim o trabalhador não precisaria conhecer todo o processo produtivo, seu trabalho seria algo mecânico, sem muito raciocínio.

conteúdos do ensino de História estão relacionados às relações do mundo de trabalho com o passar dos tempos, como se vê no seguinte excerto:

*“[...] o valor do trabalho incide em toda a vida escolar: desde a valorização dos trabalhadores da escola e da família, até o respeito aos trabalhadores da comunidade, o conhecimento do trabalho como produtor da riqueza e o reconhecimento de que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho. A valorização do trabalho é também uma crítica ao bacharelismo ilustrado, que por muito tempo predominou nas escolas voltadas para as classes sociais privilegiadas.” (SEE/SP, 2008. p.23).*

A função do ensino de Ciências Humanas é mantida na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), cabendo a ela o desenvolvimento da

*“[...] compreensão do significado de identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos das Ciências Humanas, incluindo, de modo significativo, os estudos necessários ao exercício da cidadania.” (SEE/SP, 2008. p.38-39).*

Há ainda nesse documento, a permanência do discurso que as Ciências Humanas estão predestinadas a ser as responsáveis por desenvolver o exercício da cidadania. Ao mesmo tempo, é aconselhado aos professores que sejam imparciais, ou seja, as aulas de História não devem se transformar em um espaço de exercício de militância partidária ou de um raciocínio maniqueísta. O professor de História tem uma importante arma em sua mão e deve saber usá-la adequadamente para evitar generalizações, a ele cabe a função de levar o aluno apenas a aprender História e de fazer com que se sinta parte de um amplo meio social.

Nota-se em seu discurso que a implantação da proposta também é de responsabilidade do gestor, pois ele deve controlar os professores em relação ao cumprimento das atividades, mantendo a educação continuada destes e o fortalecimento das relações com a comunidade escolar.

*“Os gestores, como agentes formadores, devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos.” (SEE/SP, 2008. p.13).*

Tal fato nos faz questionar: até que ponto a proposta se coloca como uma proposta de fato? Até que ponto não é uma imposição? De que forma estas propostas irão repercutir na formação da identidade docente?

## **6. Arrematando alguns pontos dessa seção da colcha:**

A partir de uma revisão do processo de construção da disciplina escolar História no Brasil, percebo períodos nos quais há uma tendência nítida em absorver modelos estrangeiros, tendo como predomínio o francês e norte-americano. Em outra perspectiva, numa fase mais recente, a partir dos anos 90, parece que as políticas curriculares vêm sendo elaboradas no bojo de um modelo próprio, porém ainda com influências externas.

Tal necessidade em redefinir os parâmetros curriculares viria do processo de redemocratização, que sob a responsabilidade do Estado, aumenta a oferta acesso ao Ensino Médio para as massas da população, com o objetivo de formar uma classe trabalhadora.

A mudança do caráter do ambiente escolar traz novos desafios, não somente para a História, mas para todas as disciplinas que passam a estar pautadas não mais em conteúdos, mas sim no desenvolvimento de competências e habilidades que devem atender as necessidades do aluno perante a sociedade - estabelecendo quatro pilares: *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver* -, e tendo por convicção que uma única disciplina não é capaz de desenvolver tudo isso de forma isolada propõe-se a interdisciplinaridade.

A história da construção da disciplina de História parece se apresentar de forma cíclica, pois nota-se que a ideia de educação para a vida proposta na década de 1930, após ser bloqueadas durante o período da ditadura militar no Brasil, é retomada nos anos 1990.

O papel do professor também vai se modificando ao longo deste processo, inicialmente sendo de sua responsabilidade a transmissão de conhecimentos da mesma forma como são pensados e construídos no ambiente acadêmico, pouco se diferenciando a disciplina escolar da disciplina acadêmica. Em um segundo momento, essa fusão vai

se delineando cabendo ao professor apenas transmitir os conhecimentos da maneira como acredita ser a correta, garantindo-lhe certa autonomia tanto no que cabe a escolha de conteúdos como na metodologia.

## CAPÍTULO 2 – REFERENCIAIS TEÓRICOS METODOLÓGICOS;

### 2.1 - Teorias de currículos e a invenção de tradições:

Existem várias concepções a respeito dos currículos, entre as mais estudadas estão: a francesa, que em geral, apresenta como referencial teórico André Chervel (1990), a norte-americana de Thomas Popkewitz (1994) e a inglesa, Ivor Goodson (1997; 2008a; 2008b).

Nos escritos de André Chervel (1990), entende-se que os conteúdos do ensino são impostos como tais pela sociedade e pela cultura na qual se banha. Nesta concepção, a disciplina escolar ensina os saberes simplificados para um público jovem, ao qual não se devem apresentar os conhecimentos em sua pureza e integridade, distanciando o saber erudito (das universidades) do saber ensinado (das escolas).

Já Thomas Popkewitz (1994) apresenta que o currículo pode ser visto como

*“[...] um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”.”*  
(Popkewitz, 1994. p.174.)

Assim, o currículo é um construtor de regulações sociais, que traz formas de conhecimento com a finalidade de regular e disciplinar o indivíduo, e o faz à medida que se produzem discursos de verdade. Além disso, o autor nos mostra que essa regulação é imposta através de sistemas simbólicos, para que isso seja possível

*“O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem as formas como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre seu eu nesse mundo.”*  
(Popkewitz, 1994. p.192.)

Segundo Jahen e Ferreira (2012) as teorias apresentadas por Goodson e Popkewitz são próximas por se tratarem de duas lentes teóricas que informam as diferentes formas da relação entre conhecimento e poder, permitindo desta forma

investigar como a história vai sendo construída fora e dentro da escola pelas políticas e pelo discurso pedagógico.

Para Jahen (2011):

*“[...] a perspectiva histórica de Thomas Popkewitz centra-se menos na ação dos sujeitos e aposta mais fortemente nas regras e nos padrões discursivos que “produzem” os sujeitos”*(p.35)

Já a perspectiva de Goodson está mais associada à narrativa e à memória dos sujeitos que atuam como produtores de identidades. Adotando esta última perspectiva, encontramos a noção de um currículo baseado na tradição. Para isso, pautamos-nos na definição dada pelo historiador Eric Hobsbawn (1997), assim a tradição pode ser definida como um

*“[...] conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição o que implica automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível tenta estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.”* (HOBSBAWN, 1997.p.9)

Sabendo que o currículo pode ser definido como normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado, pode-se entendê-lo como uma tradição, pois está conectado á aspectos internos da comunidade disciplinar<sup>4</sup>, aos aspectos externos, à estrutura sócio-educacional e ao contexto cultural. Ao mesmo tempo, pode ser definido como um processo de seleção e organização do conhecimento escolar que está sujeito á mudanças de acordo com os processos políticos e sociais, e tendo que esta corresponde a interesses específicos, não seria adequado interpretá-lo como resultado de um processo evolutivo.

Conforme nos apresenta Goodson (2008a) e Petrucci-Rosa et alli (2011) a palavra currículo é proveniente do latim *Scurrere* que ao ser traduzida significa correr referindo-se a curso ou carro de corrida, assim o currículo pode ser definido como um curso a ser seguido, ou como um conteúdo apresentado para o estudo.

---

<sup>4</sup>Movimento social de profissionais ligados ás disciplinas científicas, acadêmicas e escolares.

Como já mencionado anteriormente, o currículo é visto por Goodson (2008a) como produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas - talvez seja uma das razões que faça com que a cada novo governo se estabeleça uma nova discussão sobre as políticas educacionais a serem implantadas - é sempre uma resposta ao que é tido pela sociedade como um problema social, para isto basta vermos o que lhe é proposto.

*“[...] aquilo que é considerado como currículo em um determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre o conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes.” (GOODSON, 2008a. p.9)*

Sua fabricação é um processo social no qual estão presentes fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais. Afinal, desde as origens, o ensino é pautado em torno dos propósitos de dominação, fatores ligados às classes, raças e gêneros.

Segundo Jahen e Ferreira (2012) a teoria social de Goodson apresenta três hipóteses para a construção da história das disciplinas acadêmicas e escolares. A primeira delas expõe o currículo como amálgamas mutáveis, se colocando como uma invenção de tradições e subculturas disciplinares; seguida pela concepção de que as disciplinas se constituem a partir de objetivos pedagógicos e utilitários ligados a aspectos práticos e emergentes da realidade fazendo que com o passar do tempo as disciplinas se tornem cada vez mais acadêmicas, ou seja, trazendo consigo uma justificativa científica daquele conhecimento. Por fim, apresenta o discurso do status, recursos e territórios das disciplinas escolares. (JAHEN; FERREIRA, 2012)

A relação entre o conhecimento e o controle existe no contexto social em que o currículo é concebido e traduzido na forma como é trazido para uso no ambiente educacional. Este pode ser visto como um campo de dominação, de jogos de poder. Goodson (2008a) encara o currículo como um artefato social e cultural no qual, a partir dele são transmitidos valores, conhecimentos e habilidades

*“A fabricação do conhecimento não é apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.” (Goodson, 2008a p.8)*

O autor apresenta o *currículo escrito* e o *currículo como fato*. O primeiro possui ao mesmo tempo um significado simbólico e outro prático, o qual é submetido a normas para avaliar as práticas, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio, apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais como uma avaliação que classifica competências e habilidades aprendidas pelos alunos e ensinadas pelos seus professores. O currículo como fato se traduz nas relações de produção de um documento normatizador.

*“[...] o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável.” (GOODSON, 2008a. p.22)*

O currículo escrito é um exemplo perfeito de invenção da tradição. Pode ser assim considerado à medida em que disciplinas ou matérias tradicionais são justapostas com a inovação de temas centralizados na criança, assim os alunos são submetidos a uma tradição estabelecida pelos acadêmicos.

É importante conhecer os caminhos que permeiam a construção dos currículos, pois,

*“iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e de operação da escola e da sala de aula.” (GOODSON, 2008a. p.27)*

Ao defender a ideia de que a formação docente se constrói também sobre os pilares da memória e das experiências de vida, Goodson entende que o currículo prescrito não possui significado para a *modernidade líquida*<sup>5</sup> em que vivemos sendo necessário se pensar novas abordagens, pois não atende à ordem flexível do trabalho devendo ser substituído por novas formas de aprendizagem,

*“Os velhos padrões de desenvolvimento e de estudos do currículo são totalmente inadequados para a nova sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças na qual vivemos,*

---

<sup>5</sup> Termo utilizado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) para designar o período em que vivemos. Uma época de fluidez, volátil, de incertezas e inseguranças, de relações frágeis – nas quais as mercadorias podem ser jogadas fora a qualquer momento, tudo pode ser descartado, inclusive as relações humanas. É o mundo do consumo.

*pois ainda estão presos á aprendizagem primária e prescritiva.” (GOODSON, 2007. p.242).*

A proposta de Goodson (2007) é de se inserir um currículo como narrativa, na qual a aprendizagem se desenvolve na elaboração e manutenção continuada das experiências de vida ou da construção da identidade, retirando o caráter excludente da formação. Neste caso, a experiência de vida intervém nas narrativas construindo identidades. Ao apresentar o projeto “*Learning lives*”, Ivor Goodson (2007) afirma que

*“[...] a história de vida pode elucidar respostas de aprendizagem. O que fazemos no projeto é lidar com a aprendizagem como uma das estratégias que as pessoas empregam como resposta para os acontecimentos de suas vidas.” (GOODSON, 2007. p.249)*

Para Petrucci-Rosa et all. (2011), o currículo narrativo se coloca como uma forma de expressão que permite que diferentes trajetórias se articulem, sem negar a dimensão histórica e social do conhecimento. Goodson (2008b) deixa bem claro que para compreender o social e o político é necessário entender o pessoal e o biográfico, deste modo para que este trabalho alcance o objetivo apresenta-se aqui narrativas de professores experientes. Através delas é possível propiciar um olhar de quem vive no cotidiano escolar, apresentando as identidades docentes por meio das memórias. Assim, ao adensar as narrativas temos a composição de um conjunto de mônadas.

Mas antes de entramos nesta questão, temos que o estudo das histórias pessoais é uma forma de examinar como a espécie humana corresponde às mudanças históricas e às circunstâncias culturais. (GOODSON, 2013)

*“As histórias de vida são um ingrediente crucial que nos torna humanos e, por sua vez, o tipo de ser humano que nos transforma.”<sup>6</sup> (GOODSON, 2013.p.01)*

## **2.2. Entre narrativas e mônadas**

Para Goodson (2011), as histórias de vida estão ligadas a locais, culturas, posição social e a períodos históricos, que oferecem diferentes oportunidades para a construção de uma identidade por meio da expressão do indivíduo. Ao mesmo tempo

---

<sup>6</sup>“Life stories, then, are a crucial ingredient in what makes us human and, in turn, what kind of human they make us.” (GOODSON, 2013.p.01, cap.6) tradução pessoal.

tem a grande virtude de particularizar e concretizar nossas experiências. São elas capazes de dar ouvidos ao que os sujeitos têm a dizer, e podem ser abordadas inúmeras questões. Não importa se as narrativas são mais ou menos descritivas, elas auxiliam na compreensão de um processo social de significados.

Independentemente da razão, as narrativas foram realizadas por seus autores no decorrer de suas vidas. As histórias são contadas fragmentariamente e sem narratividade abrangente, o significado e a direção da vida emerge. As pessoas ao narrar suas histórias tendem a dividir em séries/eventos construindo sua descrição em torno do papel que assume na sociedade.

O sentido da narrativa se faz importante no sentido em que se apresenta como a maneira pela qual outras possibilidades não são nem imaginadas, nem experimentadas. Certeau (1994) as entende como uma arte de dizer, de fazer e de pensar. Estas artes produziriam um campo verbal e/ou gestual que

*“[...] jogariam de um ao outro igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si – do trabalho no serão, da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida às da história narrada.” (CERTEAU, 1994.p.153)*

A história narrada criaria um espaço de ficção no sentido de afastamento da realidade e desta forma o discurso se distanciaria com a finalidade de provocá-la. Assim

*“O discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de se exercer, mas antes pela coisa que mostra. [...] O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer.” (CERTEAU, 1994.p.154)*

Desta forma, cultura e história estão conectadas e se desdobram em múltiplos sentidos e apesar de não se constituírem como narrativas não trazem consigo uma verdade única e oferecem possibilidades de outras histórias; histórias ainda não narradas, das margens, do explorados, dos esquecidos, proporcionando a construção de identidades coletivas antes desconhecidas.

A narrativa se coloca - na visão benjaminiana - como um produto artesanal que imprime a marca do narrador- artista como a mão do oleiro na argila. Para Benjamin (1987b) a narrativa proporciona uma ressignificação da própria experiência, seja na relação com o outro, no cotidiano, os acontecimentos deixam marcas das experiências vividas, através de memórias preche de significados. Não é necessário apresentar explicações definitivas, afinal isto é papel dos jornalistas, ela permite diferentes interpretações ao se manter aberta e isso só acontece por que é dado ao leitor a possibilidade de produzir seus próprios sentidos.

Ao falarmos de memória nos apropriamos do conceito traçado por Petrucci-Rosa e Ramos (2008) no qual pode ser entendida como o

*“Cenário para o entrecruzamento de espaços e tempos, é através dela que nos tornamos sujeitos da experiência coletiva por ser vivenciada sempre na relação com os outros – mas também individual – pois cada acontecimento é produto de diferentes significados para os que vivenciam.” (ROSA e RAMOS, 2008.p.567).*

Em *O Narrador e Experiência e Pobreza*, Benjamin nos leva a uma reflexão sobre o desaparecimento da experiência na modernidade e em consequência o desaparecimento das artes do narrar. Mostra-nos que a ascensão o capitalismo moderno traz consigo um problema para a narrativa ao ponto que limita o pensar coletivo, proporcionando narrativas de sujeitos cada vez mais individualizados e reduzindo a memória coletiva – desta maneira o sujeito moderno não proporciona uma troca de experiências -, produzindo um romance e não uma narrativa.

Na ótica benjaminiana, a experiência estaria ligada à tradição individual ou coletiva que perpassam pelos elementos da memória. Trazendo nesta a ideia de principio da hereditariedade ao ponto em que é transmitida dos anciãos para as gerações mais novas em forma de aprendizado, com a autoridade da velhice

*“[...] em provérbios, de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos.” (BENJAMIN, 1985. p.114).*

Desta forma, temos que a experiência escolar pode ser claramente relacionada em termos narrativos, o enredo proporciona a aprendizagem mais acabada por deixar de

lado a intensidade narrativa. Utilizo-me das narrativas como metodologia para trazer essas experiências de docentes, partindo da ótica de Walter Benjamin. Para este autor quando voltamos ao passado rememoramos, e criamos outros significados, criando outros tempos, espaços e visões de mundo. O ato de rememorar pode ser visto como um elo entre o passado e o presente, proporcionando a construção de uma história aberta, fundada na relação com o outro construindo ressignificações e sentidos.

O ato de rememorar faz com que os sujeitos não se distanciem de suas experiências, pois possibilita o intercâmbio de experiências, do vivido, por meio das narrativas. Cabe compreendermos que rememorar não traz de volta o passado, mas possibilita a construção de um novo elo entre o passado e o presente.

Ao escrever *A infância em Berlim por volta de 1900*, Walter Benjamin (1987a) traz suas experiências, como um garoto judeu em meio à fuga da perseguição nazista, para isto usa uma escrita monadológica, ou seja, o faz por meio de uma mônada, de um fragmento, que traz uma ideia do todo, permitindo-nos caminhar pela história e compreender os modos de vida da época. E ao mesmo tempo nos deixa livre para que possamos fazer inúmeras leituras a partir de uma mesma narrativa, isto só ocorre por que as mônadas deixam brechas para quem as lê, assim

*“[...] as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas [...] e sim] escutadas e seguidas.” (GAGNEBIN, 2011 p.57)*

Mas o que pode ser definido como uma escrita monadológica? Gagnebin (2011) nos mostra o caminho para a busca de uma resposta sobre este conceito ao afirmar que

*“[...] Leibniz, designa explicitamente as mônadas como enteléquias, e que Benjamin cita várias vezes tanto no “prefácio” como nas “teses”. Origem, enteléquia, mônada: trata-se sempre da mesma ideia de totalização a partir do próprio objeto e nele, da referência a uma pré e pós – história irredutíveis ao desenvolvimento cronológico da Entstehung, que lhe seja anterior ou posterior.” (GAGNEBIN, 2011.p.11)*

Entretanto basta usufruirmos da era da informática e se fizermos uma breve pesquisa em sites de buscas, encontraremos a concepção de Leibniz<sup>7</sup> (2009) sobre este termo. Para ele, a mônada é uma substância simples, composta por elementos reais, não possuem partes, assim como a alma, o espírito, o átomo. Sendo assim, não tem tamanho, forma e são indivisíveis. Tal definição inspira Walter Benjamin a pensar nas mônadas como objeto de relato.

Em seguida, nos perguntaríamos como isso pode ser utilizado no estudo das narrativas e do currículo. O que é esclarecido por Petrucci-Rosa et al. (2011) ao definir as mônadas como

*“[...] pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos.”* (PETRUCCI-ROSA et. ali. 2011.p.203-204).

Esses autores apresentam que as mônadas são partes-todo, pois são capazes de contar sobre o todo por meio de fragmentos.

A metodologia adotada por esta pesquisa contribui ao pensarmos que

*“A construção de mônadas que guardam consigo peculiaridades de histórias de vidas e memórias, possibilita a assunção de que processos formativos podem ser realizados por currículos que propiciem encontros “consigo mesmo e com o outro” engendrando, conforme defendido por Goodson, uma outra forma de se pensar a formação de professores e junto com isso, reinvenções do cotidiano da escola.”* (PETRUCCI-ROSA et alli., 2011, p.215)

Na tentativa de considerar os professores como sujeitos do seu fazer, buscamos focalizar as narrativas docentes, para isso entrevistamos **quatro professores experientes da disciplina de História que lecionam ou lecionaram no Ensino Médio em escolas públicas do estado de São Paulo, estes foram escolhidos por suas práticas e experiências em sala de aula, além da possibilidade de trazerem memórias de diferentes períodos do ensino.** Estas entrevistas foram transcritas e textualizadas, formando um conjunto de mônadas que serão apresentadas no próximo capítulo.

---

<sup>7</sup> Leibniz (1646-1716) era alemão, filósofo, cientista, matemático, diplomata e bibliotecário. Também teve importantes contribuições na área da Física.

Com o objetivo de proporcionar a rememoração por meio das narrativas as perguntas realizadas eram abertas e estavam vinculadas á experiência, sendo elas: *Como você se tornou professor de História? Conte-me sobre suas experiências no início de carreira; Conte-me sobre sua formação; Você vê diferenças em sua prática docente hoje comparando com o tempo quando começou a lecionar? Como você vê a disciplina de História no contexto do Ensino Médio?*

### CAPÍTULO 3 – O QUE CONTAM PROFESSORES DE HISTÓRIA

Para costurar mais retalhos a essa colcha e tentar nessa tessitura vislumbrar imagens narradas a respeito da disciplina escolar História a partir das experiências de vida profissional de professores, foram realizadas quatro entrevistas com os seguintes professores assim caracterizados:

1. **Mariana:** professora aposentada pela SEESP, trabalhou durante 25 anos na disciplina História, Atuou em escolas particulares e públicas, tendo sido aposentada quando trabalhava em um Centro Estadual de Educação supletiva. Formada em História na UNESP.

2. **Murilo** – professor formado em História pela UNESP. Já atuou, durante 8 anos, em escolas públicas e privadas. Atualmente, ministra aulas particulares.

3. **Tina** – professora formada em Ciências Sociais pela UNESP e em História por uma instituição particular. Trabalha há 24 anos em escolas públicas paulistas. Atualmente, trabalha em escola de tempo integral e completa sua jornada com Ensino Médio.

4. **Andreia** – professora formada em Ciências Sociais pela UFSCAR e em História por uma instituição particular. Trabalha há 8 anos em escolas públicas paulistas. Tem experiência docente em escolas urbanas e rurais. No momento, trabalha na Fundação Casa e trabalha com jovens em liberdade assistida.

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e textualizadas e, desse material, foram produzidas mônadas, que são fragmentos de histórias com títulos que imprimem a conotação de pequenas crônicas.

Apresentarei essas mônadas produzidas a partir das narrativas de cada professor entrevistado. A forma de apresentação desses fragmentos nos oferece aquilo que Goodson (2013) denomina de *portrait* ou “retrato”, à medida que as pequenas histórias nos dão flashes das experiências vividas e dos contextos sociais e culturais de cada sujeito narrador. Em suas palavras:

*“Tenho defendido e empregado o desenvolvimento de estudos de caso pessoais detalhados ou “retratos de densidade temática” das histórias de vida. (...) O processo de “portrayal” refina essa análise temática geral e a apresenta em forma de retratos individuais detalhados das narrativas de vida.” (GOODSON, 2013, p. 41)<sup>8</sup>*

Com esses pressupostos metodológicos, passo a apresentar as narrativas dos professores de História em forma de retratos.

## **Retrato de Mariana:**

### **Determinantes**

Prefiro ser bem sincera, a escolha foi pelo curso e pelas condições. Sempre gostei muito de História, mas não a tinha como minha única e exclusiva escolha. Sempre gostei muito de conhecimentos de maneira geral. Os determinantes foram as condições. Nem todas as pessoas tinham condições de estudar durante o regime militar. Meus pais - migrantes nordestinos - não tinham condições de garantir o Ensino. Nem mesmo o básico. O determinante foi ter sido selecionada para um Projeto de Educação Inclusiva para menores carentes, chamado PLIMEC. Acabei me envolvendo em atividades pedagógicas e isso foi muito válido. A partir daí, creio que houve um despertar para as leituras e reflexões. Em seguida, fui trabalhar em uma livraria favorecendo ainda mais a minha formação que foi praticamente autodidata.

### **Expectadora**

Na graduação, tudo era muito novo para mim. A vida na Universidade exigia um conhecimento extremamente crítico e eu não havia recebido tal formação. Havia colegas das cidades maiores e era como se tivéssemos vivido em mundos diferentes. Eles debatiam com muita desenvoltura conheciam autores e ideias diferentes. Mas eu me envolvi muito dentro das minhas possibilidades porque era uma aluna do curso noturno. Passava as madrugadas e finais de semana estudando, frequentava o Centro Acadêmico e o Clube de Cinema. Envolvi-me nas campanhas políticas dentro da Universidade como expectadora.

---

<sup>8</sup> Tradução da orientadora.

### **Didática**

A primeira experiência foi durante o estágio quando tive que assumir a sala de aula, na ausência da professora, sem ter a menor ideia de como era preparar uma aula. Acho que o foco do curso era mais pesquisa. Depois do aperto em sala de aula, procurei a professora de Didática que deu muita atenção para a situação. Então, veio a experiência em sala de aula e foi muito interessante porque havia terminado a faculdade, passado no Concurso Público para professora da Secretaria de Educação e resolvi pegar aulas de substituição.

### **Ser professora**

Depois de achar que não sabia ser professora e que não tinha condições de assumir tal responsabilidade, aos poucos foi desabrochando alguém que gostava de ensinar. Mas só consegui me realizar mesmo no trabalho com jovens e adultos numa escola de ensino individualizado, onde o diálogo permanente facilitava aplicar muita coisa que trabalhei no curso de História.

### **Garimpar**

A diferença de quando comecei a lecionar para hoje tem a dimensão de uma revolução que foi política, tecnológica, econômica e social. Hoje a informação está em toda parte e em tempo real. Quando comecei a lecionar tínhamos que garimpar material. Hoje apesar de mais desafiador por haver a possibilidade do confronto de conhecimentos é muito mais estimulante uma vez que existe a possibilidade da busca.

## **Retrato de Murilo:**

### **Vamos nessa!**

No colegial, não sabia o que queria prestar, no começo até que tendia para as Exatas, Ciências da Computação, não sei ... Chegou no 3º ano do colegial, pensei: “Vou colocar o que no vestibular?” Fui lá e falei: “Ah! vou prestar... quero Geologia, por que gosto - coleciono rochas, pedras em geral, faço coleção” - E daí pensei: “vou para essa área e vou prestar Geologia!”. Na realidade, o curso se chama Ciências da Terra e é na UNICAMP, de fato era Geologia e Geografia com um ano de núcleo comum e depois você escolhe entre um e outro. Pensei: “Ah! Mas não sei bem se quero isso. se quero...”, na USP coloquei História e na UNESP tinha posto Biomedicina, por que gostava também de Biológicas. E pensei “Vou botar!” Nada a ver, mas, enfim. Beleza! Prestei! Também estava em dúvida. Não tinha estudado tanto, não passei em nada. Fiz um ano de cursinho. Nesse ano, chegou a hora do vestibular, prestei Geografia na USP, História na UNESP,

Geologia, Ciências da Terra na UNICAMP e Biomedicina na UFABC, Bioengenharia na UFABC. Era um curso novo que tinha acabado de surgir pela UFABC, que era a Universidade Federal do ABC, era nova no período. Prestei, passei em História na UNESP. Fui pra História, pensei: “vamos nessa!” Comecei, fiz o curso, gostava. No começo, não gostava! Nos primeiros anos, não gostava! Demorei a me adaptar, por que é aquilo, na escola você tem uma visão, quando você entra no curso é outra completamente diferente! E isso é ruim! É uma questão bastante delicada. Que, eu inclusive, acho que ajuda a fazer a desistência da pessoa. Você entra e começa a escutar o tal dos *Annales*, o que essa porcaria desses *Annales* está me enchendo o saco aqui? E não sei o que tem, sabe aquele negócio bonitinho que tinha? Então, não é nada disso! Não sei se continuo, não sei se fico! O que é que faço? Mas continuei e no final do segundo ano já estava gostando do curso. No terceiro, comecei a gostar mesmo. No meu quarto ano comecei a adorar o curso!

### **Herança**

Quanto à questão do ensino, sempre gostei! Aliás, a questão da educação, discutir a educação, sempre foi um tema que me interessou bastante por que sempre critiquei a escola, sempre questionei muito: “Ah! Mãe por que eu tenho que fazer o dever de casa?”. “Ah por que preciso fazer assim e não assado? Ah por que não sei o que tem...” Minha mãe é arquiteta e o tema do TCC dela só para você ter uma noção, foi feito na PUC, foi “A indústria da construção civil à luz do Capital de Karl Marx”. Na época, acho que tinha acabado de acabar a ditadura militar ou estava nos “finalmentes” da Ditadura Militar, não tinha nem livro, era pegar Xerox do professor que o professor conseguiu não sei onde. E ela teve aula com um monte de gente da PUC, ela teve aula com o Toninho, teve aula com muitos intelectuais que depois foram para a área de construção civil, da parte social e tudo mais. E assim, ela mesma tinha também uma crítica da educação muito grande, acho que eu herdei isso também, sabe?

### **Desde criança**

O ponto da História que também acho que me influenciou foi o meu avô da parte do meu pai que ele era um... todo domingo ele ia lá em casa e ele contava as histórias da família, a família por parte do meu pai é uma família tradicional, que estava na constituição de Campinas que tinha como base os familiares dos parentes ali. Meu avô sempre contava histórias desde o século não sei quanto até não sei o que, as fazendas, os cafezais a relação com a escravidão não sei o que tem. Ele tem na casa dele, por exemplo, uma bandeja que era da dona Aranha? Esqueci o nome dela, é a que era a dona do pátio, do casarão onde funciona a Faculdade de Direito da PUC, o pátio dos Leões. E meu avô frequentava aquela casa quando ele era pequeno, entendeu? Então ele vinha contando, contava...Tem um ramo que é dos Estados

Unidos também, que foi um trisavô meu que foi estudar na Universidade de Boston, voltou, conheceu uma americana lá, casou com ela, trouxe ela para cá, enfim... Tem o lado americano também, ele contava a história do lado americano e assim por diante. Então, por tudo isso, fui pegando o gosto pela coisa desde criança também. Fui juntando ali o útil ao agradável, acabei caindo no meio da História ali.

### **Comunistão velha guarda**

Falando sobre o meu contato com o ensino, meu avô também foi professor, minha bisavó era professora de Inglês, meu avô deu aula no Liceu, inclusive ele deu aula até de instrução militar, inglês e instrução militar e tem mais alguma coisa. Ele sempre contava da época de escola dele, é por isso que gosto bastante. E lembro que no meu, agora não vou lembrar, no meu primeiro ou segundo ano de graduação, teve um fórum regional dos cursinhos populares e eu tinha amigos no cursinho popular tudo mais e fui participar! E eles precisando de ajuda e tudo mais me colocaram para ser coordenador de uma mesa. Fui ser coordenador de uma mesa! Minha irmã é do PC do B e ela foi desde os seus 14, 15 anos da PJS primeiro e depois entrou para o PC do B, e ela é muito amiga mesmo assim. Na verdade ela é quase uma filha para o diretor do Museu da Imagem e do Som, o MIS, e ele é comunistão velha guarda e professor também. E assim, no meu colegial eu frequentava o MIS, conversava com esse professor e tudo mais, discutia filme, discutia disso e daquilo outro e discutia também de educação. Ele contava da vivência na sala de aula dele e tudo mais e me falou do tal do “Vigiar e Punir” que que no colegial foi a base para todas as minhas críticas, para meter o pau na escola. A escola é um presídio ...e dai nisso cheguei na graduação, peguei o “Vigiar e Punir” dei uma lida nos capítulos, para poder entender melhor.

### **Vou dar aula!**

Todo mundo quer ser pesquisador, e o resultado é que até os próprios professores do Bacharelado - por que na minha universidade História é Bacharel e Licenciado - Os próprios professores meio que metiam o pau na parte de licenciatura. Queriam que acabasse a licenciatura pra você ter uma ideia. Era todo mundo metendo o pau, os caras acabando por que ai não sei o que tem vai dar aula, ai vai dar aula, conseqüentemente o aluno reproduz. Reproduz e quando vai dar aula se sente frustrado e se sente humilhado. Pensa: “Não consegui a área acadêmica que era o que queria, resultado: vou dar aula!” Resultado: vou descontar no aluno. Básico! Então tem muito aquilo, gostava da parte da educação mas também meio que ia na onda de desprezar a licenciatura, desprezar a matéria de licenciatura. Tudo bem, nas aulas de licenciatura puxava a discussão, discutia, não sei o que tem, mas tinha aquela aversão do tipo: “Mano, não quero dar aula! Não quero! Não quero dar aula! Não quero dar aula! Não quero dar aula! Não quero dar aula!”, todo mundo na

minha sala, assim todo mundo em todos os outros anos, com raríssimas exceções que você conta nos dedos, cinco que consigo contar de cabeça, em todos os anos.

### **“Já Elvis! Já Elvis! Já Elvis! Dinheiros!”**

No fundo, eu gostava, sabia que gostava! Sabia que gostava, queria negar, mas gostava! Estava lá aquela vozinha falando, Deleuze lá falando, como que foi? Foi que eu precisava fazer estágio no meu quarto ano, não sabia o que fazia, tinha um professor que era amigo de um amigo meu que me apresentou, esse professor muito bacana. Ele começou a me atizar e o que aconteceu? O professor me pegou, ele dava aula numa escola pública também, de periferia, mas conteúdo bem simplificado nas aulas que acompanhei, até para os alunos acompanharem, senti isso. Foi um dos poucos professores em escola pública que vi que se dedicava de fato, e os alunos gostavam dele e respeitavam, diferentemente de outros, que não gostavam do que fazia, que metiam o pau, que, enfim, maltratava, humilhava, etcetera e tal os alunos, conseqüentemente o efeito reverso também acontecia. O aluno também odiando o professor, então o que a gente tem? O professor foi lá, eu fiz estágio com ele e tudo mais, ele me levou na Secretaria de Ensino, começou... falou “ah! Começa a dar aula, a fazer substituição, tem muita aula que precisa de substituição, entra com categoria “O”.”. Entrei como categoria “O”! “Com isso ai você ganha uma grana e cancela o estágio”. Pensei: “Já Elvis! Já Elvis! Já Elvis! Dinheiros!”. Eu gostava, estava a fim também. Mas antes de começar a dar aula mesmo, tinha feito o cadastro, mas não tinha corrido atrás de aula para poder dar. Comecei a fazer substituição, numa escola que tinha perto da universidade, e foi quando comecei a dar aula mesmo. Comecei lá, na substituição e assistindo estágio. Eu ia de manhã pra assistir o estágio, no primeiro colegial, até que eu tive que dar aula teste, aula obrigatória do estágio, por que tinha uma aula que você tinha que dar por que era obrigatória, você tinha que dar uma aula em cada sala o dia inteiro, completar um período, dando tipo, dando aula supervisionada pelo professor. Fui lá e fiz isso, preparei uma aula de Revolução Russa, preparei os três: El testón, El bigodon, El cabeçon e El carecón,... Preparei os três e vamos nessa! Entrei lá e dei aula para o terceiro e foi um silêncio. Dei aula e todo mundo prestando a atenção assim. Terminou a aula e vieram os alunos me cumprimentar: “Nossa, professor!” - eu estava nervoso, - “Nossa, professor!” e eu escrevi assim... Fiz igual no cursinho, que nem o meu professor do colegial e do cursinho que eu tive, fez. Fiz, em tópico, fui pegando os tópicos e explicando, fazendo comparação, contando a história, contando e indo. Sabe aquele esquema? Chegou no final e o pessoal: “Nossa professor! Você dá aula muito bem! Nossa foi muito bom, volta mais vezes para vir dar aula!”. Veio um, me cumprimentou, veio outro me elogiou também. Você ouve: “nossa que legal, legal ele, bacana isso!” Fui na segunda sala, nisso já estava mais relaxado. Fui lá: “ah! vou dar aula, vai dar certo também!” Estava mais tranquilo, fiz a mesma coisa, como era a mesma aula, era outro terceiro. Tópicos, tal, escrevi, fiz a lousa, fui explicando tópico a tópico falando e discutindo com eles, aconteceu

isso... e todo mundo quieto, todo mundo assim prestando a atenção assim, nossa! caramba! Chegou no final, quando bateu o sinal, todo mundo [batendo palmas] todo mundo aplaudindo. Cara! Fiquei assim: bobo! Sentindo-me fantástico, eu: “cara, meu, que massa!” no terceiro colegial de escola pública. E a escola tinha uma característica interessante, por que era uma escola de centro, porém atendendo um público da região em volta, mais ou menos no centro ali, centro que também é periferia. Muita gente vindo ali de escola da área rural também, que a prefeitura tinha um ônibus que levava para a escola e de manhã tinha um público bem central mesmo, um público interessado e tudo mais, principalmente no colegial. À tarde, a maioria era o pessoal da parte rural ou do entorno da escola que era um público mais elencado. Resultado: beleza o pessoal gostou e acho a diretora ou coordenadora - agora eu não lembro - foi falar comigo. Falou comigo que me queriam para fazer substituição... falei: “ah! vamos ver uma graninha e tal, beleza!”.

### **Sala dos professores**

Comecei a fazer substituições e a ganhar meu dinheiro. Então, você começa a frequentar a sala dos professores, começa a ver como as coisas funcionam. Você começa a querer chorar, sair correndo três dias e três noites sem olhar pra trás. Você vê que o buraco é mais embaixo, e que é aquilo que a gente cai também que é uma coisa que penso muito, que muito é um problema mais de gestão e mais com os próprios professores do que com os alunos. Claro, problema social interfere? Interfere! Tem problema? Tem! Mas até aí, você pega escola particular, também tem aluno problemático, tem aluno com depressão, tem aluno que tenta suicídio, tem aluno que o moleque é um demônio e o pai fica “ ai é bonzinho!” e ameaça a escola quer processar tudo mundo. Então, aprendi uma coisa: com exceção de alguns, na escola particular também tem erro. A questão... Vejo muito do ponto de vista da gestão, entende? Muito do ponto de vista dessa questão de conseguir controlar sua gestão, se conseguir organizar a coisa sabe? Que, claro, não é uma coisa simples, nem um pouco simples, até por que cada escola é uma escola, cada gestão é uma gestão, cada público é um público, não dá para generalizar.

### **Cultura do Grito**

Na escola pública, vi que tem uma cultura do grito, e é uma cultura que se desenvolve desde quando os alunos são pequenininhos. Então eles estão acostumados com esse negócio do grito. Você trata o moleque no grito, tipo assim: “Cala boca, moleque! Senta e não enche o saco!” Então, na primeira escola que dei aula, eu entrava na sala de aula e não mandava calar a boca nem nada, mas eu berrava, batia o apagador em algum lugar e gritava: “Silêncio!” A molecada calava a boca, eu dava a minha aula. Eles começavam a falar de novo e eu gritava de novo,

e assim por diante e ia. E assim, o primeiro ponto é uma coisa que aprendi com a minha mãe para poder lidar com criança: não adianta você ficar berrando e esperneando e tudo mais. Você tem que encarar a criança e falar: “Senta agora!” com voz calma, tranquilo só que sério e firme, por que aí a criança vai lá, vê e te obedece. “Ah! mas eu não vou fazer” se for ... “não! Senta agora!” ponto, e ela vai lá e obedece, funciona. Foi mamãe que me ensinou. Comecei a fazer isso em Franca, mas ainda tinha um pouco dessa cultura do grito, fui perder com o meu chefe na escola particular. Ele era incrível, fantástico! Ele odeia grito, odeia barulho, se incomoda profundamente com grito. Quando comecei a trabalhar na particular, eu já falo alto, você já deve ter percebido. Além de falar alto naturalmente, eu gritava. Então o meu chefe da particular me chamou para conversar, me explicou e tudo mais que não poderia ficar gritando por que se você grita perde o respeito. Os meninos acostumam, eles acostumam com esse grito, no que eles acostumam não adianta, não adianta. Você vai continuar gritando, continuar gritando e não vai adiantar nada! Aprendi a dar aula sem o grito. Foi, primeiro, uma maravilha para minha garganta e segundo uma maravilha para todo mundo, para os alunos. Enfim, para o universo.

### **É ridículo!**

Eu parava, sentava, ficava parado na lousa, os alunos faziam silencio, dava aula quando um aluno começava a aprontar chegava perto: “Senta agora! Por que não sei o que tem...” e assim ia, tirando por exemplo, o pessoal do 6º ano que já era um caso complicado, que você sabe que é uma sala mais... são salas mais difíceis, ainda sim, enquanto tem impasse eles vão andando, até meu professor, ele mesmo falava que tinha dificuldade em dar aula para 6º ano, 5ª série, por que é uma sala mais difícil de dar aula, e... dai assim, comecei a dar aula lá e tudo mais só que eram as mesmas coisas que rolavam em Franca, rolava em Campinas, a mesma coisa, esse negocio de professor tratar mal aluno, de chamar o aluno de animal e não sei o que tem, e pra piorar tinha uma professora de Artes que antes de toda aula ela fazia, obrigava os alunos a rezarem. O que você faz com um negócio desses? Não faz! Não faz, sabe? Eram situações bastantes complicadas assim, mesma coisa por exemplo, era cara formado em Turismo fazendo substituição em Matemática, o cara entrava, não ensinava nada com nada e ia embora, isso é ridículo cara! É ridículo!

### **Você é burra!**

Fui ajudar a professora de História a aplicar uma provinha dessas de avaliação. Quando chego só escuto a mulher: “Cala boca, senta agora e faz a prova!” - era simulado que eles iam fazer na verdade - “Senta agora e faz a prova, tá vendo? vocês não se comportam! Você está querendo é colar né? E você está fazendo isso sabe por quê? por que você é burra! É isso que você é! Você é burra! E sabe por

que você é burra? Por que você... sabe por que você está aqui? Por que você não conseguiu passar de ano na particular e veio parar aqui. Seu pai e sua mãe vieram colocar aqui, sabe por que? Por que você é burra! É por isso que você tá aqui!” Todo mundo falando isso, berrando, berrando: “silêncio seu animal”, falando para outro. E assim ia. Cara o que você faz? Fala para mim? Não faz, não faz, a menina saiu se sentindo uma merda! Sabe tipo, ridículo, ridículo, ridículo cara. Você não faz isso com ninguém, você não faz isso nem com o teu cachorro! Sabe? Você não vai fazer isso com uma criança em escola. Um negócio doentio assim, de todos os meios ali a galera trata como marginal mesmo, não tão nem ai, foda-se, foda-se mesmo. E aquela noção básica, do básico, do básico de matéria também assim, em comparação com a particular é muito mais atrasada, com todas as dificuldades que você tem no Estado, é mais ou menos assim sabe? Dificuldade de aprendizagem, ler e não conseguir interpretar tudo isso... Tudo isso e com suas especificidades na verdade no fim das coisas, escola pública não forma nem mão de obra Fala que forma mão de obra, não forma cidadão, não forma crítica, não forma nada. Forma o que? Mão de obra parada, barata, para ser exército de reserva. E olhe lá

### **Beleza!**

Não trabalhava com o currículo! Fiz substituição, pegava o currículo, por mais que a diretora falasse “Ah! Tem que trabalhar com o currículo.” Eu: “beleza!”. Pegava o currículo, jogava o caderninho do Estado ali em cima e está bom! Fechava a porta e já era, passava alguém para me encher o saco, eu pegava o caderninho abria e ficava lendo. Tinha algumas coisas que eu pegava, por exemplo, Idade Antiga. Lembro que um caderninho do Estado que peguei falando sobre antiguidade tinha uma discussão, um textinho do Finley, se eu não me engano, com o textinho do Finley tinha toda uma discussão sobre como você trabalha com arqueologia, com não sei o que tem, aquele negócio foi bacana então tem determinados pontos que são legais, a questão é você só utilizar o caderninho do Estado, você entende? Até que ponto dá só pra você utilizar, caderninho do Estado na minha concepção é algo que dá até pra você se basear, para alguma coisa, pegar determinados textos, mas você tem que dar autonomia para o professor para ele poder ampliar aquilo, você consegue, que nem você tem currículo, você tem provas, você tem vestibular, que eu acho nada mais justo do que você preparar, do que você prepara um aluno numa escola particular para o vestibular você tem que fazer o mesmo com o aluno da escola pública, por que não funciona assim, mas sim o que é, por que, por exemplo, não funciona por que? Fui o primeiro cara a pisar dentro da sala de aula e uma sala de aula de 3º colegial e falar de vestibular com os alunos, por que eles não sabiam nem da existência de prova de vestibular. Agora como a gente quer uma universidade pública, justa e democrática se nem os professores da escola pública levam a existência das universidades para os alunos da escola pública?

## Retrato de Tina:

### Por acaso

Nesses dias, um aluno também me perguntou como me tornei professora de História. Falei assim: “tornei-me professora!” É uma longa história! A História entrou na minha vida por acaso por que na verdade... É, por que eu sou de Marília não sou aqui de Campinas. E queria muito fazer jornalismo, meu sonho era ser jornalista e vindo de família humilde, família de operários, filha de operários, não tinha condições de fazer uma faculdade fora da minha cidade. Na minha cidade, tinha uma universidade, e não tinha faculdade de jornalismo, tinha faculdade de Ciências Sociais, Biblioteconomia, na época... Filosofia e Pedagogia. E eu estava em dúvida! Falei: “Bom, não tem jornalismo e o que mais me chamou a atenção foi a faculdade de Ciências Sociais”. Então, prestei faculdade de Ciências Sociais. Sai do ensino médio com 17 anos e prestei. Vim de escola pública, passei e fui fazer Ciências Sociais. Então, fiz licenciatura e depois, um ano de bacharelado. Não queria, fui trabalhar, trabalhar... Já trabalhava como auxiliar de bibliotecária em uma universidade particular próxima da Universidade. E um dia, numa férias encontrei uma colega que tinha se formado comigo em Ciências Sociais e falou: “olha vai ter atribuição de aula, por que você não vai pegar?”. Falei: “Será? Aula? Não vou dar aula. Não quero dar aula!”. Ela falou assim: “Vai! Às vezes sobram umas aulinhas à noite. Eu já estou trabalhando, mas sobram umas aulinhas à noite. Você vai...”. Eu fui! Nunca me esqueço! Era julho, era 08 de julho de 1992. Fui nessa atribuição, e não é que sobrou aula de História e Geografia de Ensino Fundamental? Quem é graduado, licenciado em Ciências Sociais pode atuar como História e Geografia. Peguei essas aulas. Estava de férias do meu trabalho, e comecei a dar aula de História, e foi aí que a História entrou na minha vida. Sai do meu emprego, e peguei! Na época, o professor tinha se candidatado a uma vaga de prefeito da cidade. Estava naquela licença e ele acabou ganhando as eleições como prefeito. Sai do meu trabalho de auxiliar de bibliotecária e fiquei dando aula. Gostei desse negócio! Só que na Ciências Sociais para você dar aula no Ensino Médio, tem que ter a licenciatura. Então, falei: “bom, vou ter que fazer uma outra faculdade, por que assim a gente pode dar aula de História em caráter excepcional”. E fui fazer faculdade de História.

### Nunca me esqueço

No primeiro ano, nunca me esqueço, peguei uma sala de 8º série<sup>9</sup> para dar aula de História. Eu era uma jovem, tinha vinte, vinte e cinco anos, e era uma oitava série. Sabe aquelas oitavas séries que são da “pá virada”? Falei assim: “Gente, quero trabalhar e vocês não estão me deixando!”. Então, teve uma hora que sentei, sentei e comecei a chorar, chorei copiosamente na frente daqueles meninos. Na hora que

---

<sup>9</sup> Atual 9º Ano

eles perceberam que eu estava chorando começaram a me olhar, começaram a me olhar e viram aquela menina, aquela moça, chorando ali. Aqueles alunos de 8ª série deveriam ter o que? 13 anos mais ou menos? E ficaram me olhando e expliquei para eles, falei: “Nunca dei aula, estou dando aula pela primeira vez mais quero fazer da melhor maneira possível! Só queria a colaboração de vocês! Acho que não é... será que é possível trabalhar? Quero trabalhar! Quero passar alguma coisa, ensinar alguma coisa!” Me abri para eles, mais me abri mesmo! E, olha, a partir daquele dia, minha aula passou a ser diferente, por que mostrei que era gente. “Sou gente como vocês! Preciso trabalhar e sei que não sei tudo! Mas posso aprender se vocês estiverem dispostos a me ensinar, se eu aprender com vocês, a gente caminha juntos! Estou substituindo o professor de vocês, se vocês gostavam dele mais... Acho que vocês precisam dar a oportunidade de me conhecer também.” Então, foi um diálogo franco e, olha a partir daí criei um vínculo com esses alunos, fui criando um vínculo com os outros alunos.

### **Não foi fácil**

O primeiro contato não foi fácil, mas eu não fui para o enfrentamento. A partir do momento que eu mostrei minha fragilidade, eles viram uma pessoa humana ali. “Não quis ser superior a vocês, não! Eu só quero mostrar o meu conhecimento para vocês!” Não sei nada, mas acho que a gente pode trabalhar juntos ainda.

### **Filho do seu tempo**

No curso de Ciências Sociais, eu era muito nova. É assim, o curso de Ciências Sociais é um curso muito polêmico, ou você ama ou você odeia! Hoje mais madura, falo que poderia ter aproveitado muito mais. Retomo algumas leituras que fiz há 25 anos atrás, com outros olhos. E fiz o curso em uma época... bem, quando entrei no curso, em 1985, o Brasil estava saindo de uma ditadura. Era um curso onde as pessoas eram muito engajadas, sabe assim todo mundo com aquele discurso meio político, politizado. Foi um curso muito interessante. Eu era muito inexperiente diante de tudo aquilo que o mundo e o país estavam vivendo. Hoje eu paro e vejo a dimensão daquele momento. Eu consigo, eu falo: “Gente, acho que não aproveitei o tanto que eu poderia ter aproveitado!”. Hoje, falo: “se eu pudesse voltar atrás!”, Infelizmente somos filhos do nosso tempo, a história é filha do seu tempo, e eu vivi aquele tempo com aquela idade que eu tinha e hoje amadureci! Fiz o curso de História estando um pouco mais amadurecida, e assim, fiz mais a licenciatura mesmo, pensando, focando o que poderia usar dentro da minha sala de aula. Então, já foi um curso que eu já estava sabendo. Quando fiz História, muitas coisas vistas nas Ciências Sociais me serviram como baliza, como bas. Então foi um curso mais interessante, por que já tinha visto algumas coisas. E fazer História depois que eu já tinha esta base nas Ciências Sociais foi bem mais fácil. Hoje eu sinto assim. Não

que eu sou melhor, mas o fato de ter feito Ciências Sociais primeiro, me faz, me torna uma professora de História com uma visão um pouco mais abrangente. Consigo fazer um diálogo entre os fatos, consigo ter um aprofundamento um pouco maior porque o curso de Ciências Sociais me proporcionou isso e vejo assim que é um diferencial. Ciências Sociais acrescentam um diferencial, na minha visão, na minha atuação, como professora de História. Isso não posso negar!

### **Como um laboratório**

Hoje a História é difícilíssima, neste contexto do Ensino Médio, por quê? Primeiro a carga horária, a gente tem uma carga horária reduzidíssima. Hoje mesmo estava comentando com uns colegas, eles cobram da gente conteúdo. Estou, nesse ano, atuando em uma escola de tempo integral. É uma cobrança muito grande! É assim: “Quanto por cento você concluiu?” é quantitativa! Não é uma cobrança qualitativa, e eu agora faço um trabalho muito diferenciado com meus alunos, trabalho com seminários. Quero, por exemplo, que eles leiam alguns trechos de livros e a gente faz uma leitura compartilhada, pesquisa, levo o atlas de História que eu acho assim, muito impressionante! Nesses dias, apresentei o atlas de História para meus alunos na escola de Ensino Médio e teve um aluno do segundo ano, terceiro ano, que falou assim: “Professora, nunca vi um atlas de História!” e isso numa escola que é considerada uma escola elite de Campinas, os alunos falam: “Professora, nunca vi um atlas de História!” Eu falo: “Pois é. Um atlas de História é como um laboratório nosso.”, para gente que tem poucos recursos dentro da aula de História ele é mais uma ferramenta para aluno trabalhar, manusear ali. Então falo: “Eu desde... na minha prática, sempre utilizei o atlas de História dentro da minha metodologia, é um dos recursos que vem pra somar dentro da minha prática”. Essa cobrança da porcentagem quantitativa limita muito a gente, sempre falo para os alunos: “Prefiro trabalhar pouco conteúdo, mas muito bem trabalhado, que vai te dar embasamento para você avançar, para seguir sozinho, para ter base. Com esse conteúdo, a partir dele, você consegue fazer outras leituras no mundo, do que ficar trabalhando vários conteúdos quantitativamente”. Infelizmente a escola cobra quantidade não qualidade, mais vale pouco conteúdo bem trabalhado que dê embasamento para ampliar o horizonte dele, fazer outras leituras de mundo, do que muito conteúdo sem raiz nenhuma. A escola cobra quantidade, não qualidade. Isso dificulta muito o trabalho da gente, o professor de História com 2 aulas por semana no Ensino Médio. É muito pouco! Muito pouco mesmo!

### **Um norte**

É muito difícil, muito difícil esse material que é implantado, que foi implantado agora a partir de 2008. O currículo, eu acho assim, é salutar, digamos. Por que se você pega hoje qualquer modelo de escola particular tem um currículo a ser cumprido e a gente tem o currículo nacional. Não faço críticas, tenho apenas umas ressalvas. Por que se um aluno sai de um lugar ou outro, ele tem um norte, ele sabe. Agora as críticas que faço, é em relação ao material, por que o material que é, ele é produzido sem a participação de quem está dentro da sala de aula, sabe? Então, é produzido não por nós que estamos ali. Por exemplo, tenho 20 anos de magistério, sei o que é relevante e o que não é para o meu aluno, e ele traz assim: trabalhe em duas aulas isso, trabalhe em três aulas isso. Quem é essa pessoa que está lá fora que vai me dizer com quantas aulas? Ela não conhece o meu público! Eu é que conheço o meu público! E mesmo numa mesma escola, tenho públicos distintos. Então numa determinada classe, eu consigo trabalhar determinado conteúdo em 3 aulas, já em outra eu consigo em 4 ou talvez até mais, ou em menos. Isso vai depender do meu aluno, de como ele assimila. Mesmo dentro de uma sala, estava falando isso hoje numa reunião pedagógica, nos temos também uma heterogeneidade muito grande, cada um aprende de um jeito, ou seja, é muito difícil! Eles querem que você engula o material sem conversar com quem está na linha de frente disso. Fica difícil, né? É complicado! E além de você trabalhar com o material querem quantificar: “ó você tem que trabalhar em duas aulas e dar conta desse material em um bimestre!”. Então fica muito difícil! Acho que falta muita autonomia! Tudo bem, tem um currículo e dentro desse currículo, o professor fica à vontade para você criar ali o seu conteúdo que você acha que é relevante. O que as vezes é relevante para uma determinada região pode não ser para outra. Vou falar, por exemplo, de determinados conteúdos que os meninos lá do nordeste não conhecem, não sabem. Acho que é muito mais importante eles terem conteúdos que fazem sentido dentro daquele local de vivência dele, para depois ele ampliar o conteúdo dele. Primeiro, sou a favor de conhecer o local para depois expandir para o global. Às vezes, ele não conhece nem o local como que eu quero que ele conheça o global se ele não conhece aquilo que tá próximo dele? Difícil! E é isso que o Estado faz com a gente!

### **Palco**

Nunca levantei bandeiras, nunca fui assim professora de (levantar bandeiras)... Uma vez, na universidade um aluno virou para mim e falou assim: “Nossa! Você é negra, você tem que se engajar no movimento negro!” E todas essas coisas, sabe? E nunca fui assim de levantar bandeira nenhuma, não é? Não sei, eu acho que tenho assim as minhas convicções, tenho os meus ideais. Tenho, mas nunca levantei, nunca fui engajada em nada. E hoje falo: “o meu palco é a minha sala de aula” É ali que faço o meu discurso, a minha retórica, a minha prática, que é nela, é dentro dessa minha

prática que indiretamente vou levantando algumas bandeiras. Ela está no meu discurso. Então, a minha ação assim na universidade, de levantar bandeiras, disso e daquilo assim, nunca fui, nunca tive, nunca fui engajada em movimento nenhum. Sempre fui muito na minha. Eu via, sentia as coisas, e aquilo que achava interessante me aprofundava, mas sem seguir movimento algum. Nunca me engajei em nada assim. Não me sentia assim à vontade para me engajar em movimentos. Meu movimento era eu mesma.

### **Período do Cálice<sup>10</sup>**

Eram altos debates, era bem politizado, por que ali na universidade, por exemplo, vi movimento de esquerda, movimento negro... Peguei um momento ali na universidade onde não tinha moradia estudantil, por exemplo. E a minha turma, eles invadiram a reitoria e ficaram 8 meses dentro da reitoria, morando ali, até sair a carta, até sair a autorização para construir a moradia estudantil. Então acompanhei todo esse movimento, toda essa coisa mesmo. Achava interessante, dava apoio, não era contra não, valorizava isso, acho que tinha... conto hoje isso para os meus alunos? Falo assim é... naquela época, falo hoje para os meninos: “Gente, para vocês terem essa liberdade hoje, vocês não sabem o que... essa democracia, esse direito de falar, a minha geração levou porrada, por que os meninos na época ali, foi feio o negócio, sabe? É, 85, a gente estava vivendo um período de fim da ditadura, abertura. Depois veio 92, o impeachment do Collor. Acompanhei todo aquele movimento. Como cara pintada, até cheguei a ir às ruas sim, mas o outro não, mas eu falo: “a minha geração, eu sou de uma geração que vivenciou. Estudei num período do “Cálice”! Então, para vocês, terem esse direito de levantar a bandeira, sair falando o que quer, de dizer o que pensa...”. Lembro de uma aula de Economia, de teoria econômica, na universidade, onde um professor meu teve voz de prisão por falar contra o sistema. Então, falei: “vocês não sabem o que é isso, né? Então para vocês poderem falar, estampar, andar e na minha época quem fazia Ciências Sociais se usasse uma camiseta vermelha já era chamado de comunista.” Era uma coisa assim, a coisa era complicada.

### **No vão do MASP**

No início da carreira, peguei uma greve de professores. Fui para São Paulo, ali no vão do MASP correndo do governo Covas, correndo de helicóptero em cima, cavalaria em baixo, correndo ali na 9 de julho depois para entrar, tentando entrar em algum lugar por que o governo estava dando cacetada, cacetada de bala de borracha, tentando me esconder: eu e uma amiga. Os lugares, todo mundo fechando as portas, não deixavam os professores entrar, gente sangrando, você entendeu?

---

<sup>10</sup> Cálice ou “Cale-se!”: essa expressão faz alusão à música *Cálice* de Chico Buarque e Gilberto Gil (1974).

Fiquei 17 dias parada, de greve, tive salário cortado, sem grana para pagar aluguel. Outro dia, ouvi de uma colega: “É! vocês não fazem greve!”, falei: “Olha, já fiz muita greve na vida e hoje não faço mais! Sou a favor do movimento, concordo, mas não faço mais. Dou o maior apoio por que já tive meu salário cortado, já perdi licença prêmio, já penei muito!” Não concordo, não sou a favor de nada que esse governo está fazendo! Nada! Não concordo em nada, mas não faço mais por que não acho que esse é o meio. Quem tem que apoiar é a sociedade. Só os professores não resolvem mais! Já perdeu a credibilidade e a maneira como funciona os sindicatos, como são organizados. Não acredito mais, infelizmente não. Não é mais essa bandeira que eu levanto.

### **Brincar de ser professora**

O curso de História foi mais suave, por que já tinha uma faculdade. Então, eu já tinha uma maturidade, foi mais tranquilo a leitura de alguns textos por que já tinha algum conhecimento. Não foi aquela coisa pesada, embora estivesse na sala de aula e fazendo faculdade. Era concomitante. As coisas que ficaram assim: eliminei muitas matérias, tanto é que eu fiz História em 3 anos. Fiz História em 3 anos, justamente por que Ciências Sociais me deu toda a bagagem, me deu toda uma base. O que eu fiz mais foram as disciplinas voltadas para História mesmo. Aquelas que eram assim, as práticas, alguma coisa assim, já tinha feito nas Ciências Sociais. Eliminei muita coisa, o que tive que fazer mesmo eram as específicas da área de História. E assim, como já atuava, ficou muito mais tranquilo! Foi muito mais suave, foi gostoso fazer, sabe? Foi gostoso! E fiz com muito mais afinco, por que precisava fazer aquela faculdade, por que aí despertou o meu interesse, para a docência. E queria continuar por que tinha entrado por acaso e agora sabia o que queria! Já estava mais madura e agora que sabia o que queria! Agora é isso que quero! Gostei! Gostei de brincar de ser professora e sabia que era aquilo que queria.

### **Cada vez mais**

Hoje, falo para os alunos: “Gente, me tornei professora por acaso, mas adotei essa profissão, abracei, e hoje eu amo o que faço, sabe?” Ontem fiquei muito satisfeita com uma aluna, por que agora, nessa escola de Tempo Integral, nós somos avaliados pelos alunos constantemente, e uma aluna virou pra mim e falou assim: “Olha professora, a senhora é uma professora, a senhora entra para dar aula feliz! A senhora entra para dar aula e não entra com aquela cara assim amarrada, aquela cara carrancuda. O que a senhora fala a gente entende...” Achei muito lindo isso! Fico até emocionada, por que ela falou assim: “Faz diferença aprender com quem gosta de ensinar!” E eu gosto de ensinar! É assim: é lindo! Eu gosto! Então ela falou: “Faz diferença, por que quando entra um professor aqui que não gosta, é diferente!” Não tenho preguiça sabe? Olha que estou com dois cargos, dando uma média de 13 aulas no dia. Então, são 9 lá e eu vou para outra escola e dou mais 4 à

noite. Dá, mais ou menos, essa média. Mas sempre falo para os meninos: “a mesma aula que eu dou às 7 horas da manhã, estou aqui dando para vocês às 9:10h, sabe? E vocês não aproveitam!” Isso me deixa muito brava! Às vezes, eles falam assim para mim: “Nossa, professora! A senhora poderia dar aula numa escola particular”. Falo: “Mas tudo o que conquistei na vida foi através da educação pública! E quero devolver para a educação pública! Quero devolver as minhas conquistas, mas não para uma escola particular”. Já dei aula numa escola particular que eles me pagavam praticamente o triplo que ganho em escola pública, mas não tinha prazer em dar aula. Fiquei doente! Então, infelizmente, a gente não é valorizada pela educação pública e os alunos... falo: “Gente, se vocês acham que eu sou tão boa professora, por que vocês acham que não merecem?” não é? Por que eles falam: “A senhora deveria ir para uma escola particular.” Então, mas se sou boa professora, tenho que ficar aqui com vocês! E não ir para a particular! Nosso aluno da escola pública está muito judiado, pois nem ele mais acredita que merece ter uma boa aula e um bom professor. Não que eu seja uma excelente professora, mas tenho que ser melhor cada vez mais. É degradante ver a que ponto chegou a educação pública!

### **Cheirando o pó de giz**

Cada professor, cada escola, a gente sentava e criava ali. Tinham os conteúdos que a gente trabalhava... Era assim! Aquela coisa mesmo de que vinha sempre sendo feita. Era o que tem que dar no primeiro ano? Dou História Geral, História da Antiguidade, depois História do Brasil... Mas não tinha assim, e isso não era uma regra, não era uma coisa. Então você ia para uma outra escola e essa outra escola trabalhava de uma outra maneira, ou seja, tinha algo que deveria ser dado mais num tinha uma continuidade. Cada escola fazia, a gente sabia, por exemplo, quando estudei, estudei mais História Geral do que História do Brasil. Então não existia um parâmetro mesmo, um currículo. O currículo é importante, o que não acho importante é a maneira com que ele, é assim...como que eu digo? Os materiais são implantados de forma obrigatória! Tem que ter, a gente precisa saber, precisa ter um norte. Falo: “se você vai numa escola particular eles tem lá um norte, só que acho que isso deveria ser conversado, deveria ser dialogado com a gente, com a escola pública. Não sou contra esse currículo, nem na educação básica, tem que ter, a gente precisa ter esse currículo, tem que ter o que eu preciso, o que o aluno precisa. Senão a coisa fica muito solta e antes de 2008 a coisa ficava muito solta. Eu dava aula em uma escola, o aluno transferia e ia para uma outra escola. Ele vinha e eu perguntava: “o que você estava estudando lá?” Totalmente diferente! Então, esse currículo, acho que é necessário. Antes, lembro que quando entrei eram uns caderninhos. Não era propriamente um currículo mas havia uns caderninhos. Outro dia estava tentando encontrar esses caderninhos, era uns caderninhos, eu não lembro agora, o nome, Lembro que eram uns caderninhos azuis. Na História, eram uns caderninhos azuis. Preciso até resgatar esses cadernos. Lá por exemplo falava do índio..., Não me lembro que nome que eles davam para esses caderninhos, mas

não era currículo que chamava. Era um outro nome que tinha, não sei se em alguma biblioteca deve ter. Se em algum lugar, alguma escola antiga deve ter, mas eram uns caderninhos. Na História por exemplo, eram uns caderninhos que eles utilizavam. Por que já teve vários, o Estado já passou por várias metodologias. Hoje a gente tem agora esses parâmetros curriculares, os estaduais que foram pinçados dos nacionais. Acho que é correto, que a gente precisa ter mesmo, precisa ter um norte para poder estabelecer aí algo. Como vou criar o meu currículo, como vou criar o que acho que é relevante para o meu público? Acho que essa autonomia é o que falta para os professores. Enquanto nós aqui no Estado de São Paulo, nós não temos muito essa autonomia, nós temos que engolir o que vem de cima. A proposta teria que vir de baixo, teria que sair de nós aqui, que estamos cheirando o pó de giz e não de quem está lá no gabinete. É essa a crítica que faço.

## **Retrato de Andreia**

### **Lastimáveis**

Cheguei à História por causa de uma professora na 8ª série. Meus professores de História, antes disso, tinham sido lastimáveis! Não tenho boas referências, mas na 8ª série tive uma professora que revolucionou. Tanto é que eu e mais quatro pessoas daquela turma, fomos fazer algum curso na área de Humanas. Acho que de tanto que a endeusamos. E foi basicamente por causa dela mesmo. Sei lá, desperta senso crítico, consegue fazer com que a gente enxergue coisas que outras disciplinas não deram conta. Foi por isso! Foi por causa dessa professora!

### **Perrengue!**

Queria dar aula de História e o MEC tinha mexido no currículo. Então, eu não poderia dar aula de História. Somente na falta do Historiador, que não falta dentro do Ensino Fundamental e Médio. Então, fui fazer História numa instituição particular da cidade. Foi um perrengue, porque tive que refazer algumas disciplinas, por exemplo, Sociologia. Tive um professor que é super complicado, ele falava: “Esqueça tudo o que você aprendeu lá! O olhar da Sociologia é um, para a História é outro!” E foi muito difícil. Foram dois anos bem complicados, por que realmente a visão é outra. Por mais que seja a área de Humanas é outra pegada, é outro debate, é outro discurso. Mas me sinto muito mais historiadora do que socióloga.

### Marcante

Já tinha formado em Ciências Sociais e feito um ano de História. Estava para formar em História e fui para uma atribuição. Peguei aula numa escola, peguei muitas aulas, quase uma carga completa, não tinha noção de nada. Então, tinha 24 anos, cheguei na atribuição e tinha 26 aulas numa escola. Na hora que cheguei na banca da atribuição a diretora me fala assim: “Mas você tem carro? Por que as aulas não foram atribuídas até hoje, por que não tem ônibus que chegue na escola as 7 da manhã, tem que ter carro!” Falei: “Tenho, tenho!” Ela falou: “Então, está bom!” Ela me atribuiu todas as aulas. Não sabia nem o que era diário, eu não sabia nada! Quando eu cheguei à minha casa, super contente, fui contar para minha família. Meu pai falou assim: “Aonde você pegou aula?” Quando falei, ele retrucou: “São 42 quilômetros daqui!!!! Por isso que ninguém pegou!” Falei: “Não é pertinho!” Por que a cidade tem dois distritos, tem o distrito chamado Água Vermelha e outro distrito chamado Santa Eudóxia. Primeiro, você entra em Água Vermelha passa por uma avenidinha para depois você chegar depois em Santa Eudóxia. Confundi os distritos! Achei que tinha pego aula no primeiro distrito que era 10 minutos da casa do meu pai, mas na verdade, peguei aula no outro e aí na hora que cheguei na escola foi uma loucura por que era uma escola nova. Foi quando começaram a separar os níveis de escolaridade. Foi em 2006. Tudo funcionava na mesma escola e, naquele momento, construíram outra. A escola velha ficou para o Ensino Fundamental 1 e a nova que não tinha nem nome ficou para o fundamental 2 e Médio. Fui trabalhar nessa escola que não tinha nem nome na época. Foi uma experiência extremamente marcante. Primeiro, por que era uma escola nova, rural. Cheguei faltando alguns dias para uma Festa da Primavera na escola e tinha dois dias da semana que eu e um professor de Matemática - nós dividíamos o carro depois inclusive –ficávamos até as 17:50 horas. Na escola toda, as outras turmas iam embora. Era uma escola pequena só ficávamos nós dois e a coordenadora avisou: “Olha! Fulano de tal vai trazer uma prenda para festa!” E eu não tinha a dimensão, não tinha noção do tamanho da festa, como que ela era uma festa grande, para o distrito todo. Ela falou: “Olha, a hora que a prenda chegar você coloca na minha sala ou coloca lá atrás da quadra.” Por que era uma escola com um gramado muito bacana, atrás da quadra tinha um gramado e era tudo cercado. Então, aparece um cara com dois bezerras para serem leiloados na festa da escola!!! As crianças chegavam com sacos e sacos de laranja para serem leiloados no bingo, para arrecadar dinheiro para escola. Na minha segunda semana de aula, dei um chilique por que o menino levou uma galinha para ser leiloadada, e não tinha ninguém para pegar a galinha às 7 da manhã. Aí, ele ficou assistindo aula com a galinha debaixo do braço na sala de aula. Foi muito marcante! Fui trabalhar num mundo que, para mim, não existia.

### **Preparou-me para vida!**

Nessa escola, tinham as questões burocráticas que eram super complicadas. Como era uma escola que foi desmembrada a diretora da escola ficava em outra, por que não tinha uma diretora para essa. Tinha que ficar correndo entre as duas escolas e a secretaria, era na outra. Então, tudo era na outra! Peguei uma escola que estava em processo de formação. Em dois meses começaram a chegar diretora e secretária designada. Peguei inúmeras situações muito complicadas, e acho que foi nesse momento que comecei a me envolver mesmo. Acho que entendi o que o Paulo Freire dizia nesse contexto rural. No ano seguinte, só peguei aulas na cidade, não consegui me envolver tanto como lá. Acho que é mais interior, que as pessoas são mais abertas, são mais dadas. Tinha um índice altíssimo de prostituição infantil, inclusive de mães que levavam as filhas para se prostituírem juntamente. Tinha também trabalho escravo infantil, por que a maioria deles também eram de fazendas. A prefeitura passava nas fazendas e pegava. Tinha dois alunos numa série, eles pararam de ir à escola, quando o conselho tutelar foi acionado,. Eles ganhavam duzentos reais por mês para colher laranjas durante o dia inteiro. Eles tiveram que parar de estudar. Deparei-me com coisas que jamais pensei na vida que fosse me deparar. Acho que foi bom, me preparou para vida!

### **Elite da elite**

No ano seguinte, peguei aula, era um projeto numa escola central, só de Ensino Médio, elite da elite. Descobri, depois, inclusive, que até dois anos antes de chegar à escola a diretora fazia vestibulinhos para os alunos entrarem. Ela escolhia a dedo os alunos que entravam! Era uma coisa assim: qualquer coisa que você pedia, os alunos estavam dispostos e tinham à mão! Por que eles tinham acesso a tudo! Tudo funcionava! Para você ter uma ideia, essa escola é um prédio que é patrimônio histórico que fica na avenida principal da cidade, ela não é nem cercada, ela é aberta, com várias escadarias. É a antiga Escola Normal, que a estrutura física dos prédios são todas iguais. Como os funcionários são poucos, o governo não contrata e é um rodízio muito grande, essa coisa da terceirização está complicando cada vez mais. Essa escola tinha tanto dinheiro na APM que eles contrataram dois seguranças particulares, que ficavam andando de walk talk na escola passando todas as informações. Era o oposto... Não foi uma experiência produtiva. Eu ficava muito agoniada, por que o tempo todo me remetia às lembranças do ano anterior. Depois desse ano, em 2008, fiz um projeto para escola de tempo integral de Ensino Fundamental, e fui para escola de Tempo Integral que eram as escolas de periferia, depois que entendi a situação. Como a escola estava muito vazia num período ou no outro transformaram-na em Tempo Integral, com a ajuda do Instituto Ayrton Senna que patrocinava os projetos. Fiquei três anos seguidos na escola de tempo integral trabalhando com a periferia, e descobri que era meu perfil. (Professora Andreia)

### **Mas o que é isso?**

O complicado foi que, quando a escola de Tempo Integral começou você pegava o projeto na atribuição na Diretoria de Ensino. O primeiro foi de Empreendedorismo Social. Aí perguntei: “Mas, o que é isso?” “Ah! Não sei, mas só pode dar aula professor de História e Geografia. Vá na escola que a coordenadora vai te explicar!” A coordenadora: “Se eles não te explicaram lá meu bem, não é aqui que a gente vai saber o que é para fazer, né?”. Então, a gente vai para internet, busca, busca, busca e depois de alguns meses chegou o projeto do Instituto Ayrton Sena. No Estado é assim: chega tudo tardiamente, material, apostila, livro. O Instituto Ayrton Sena chegou, coordenou tudo e foi bem bacana.

### **Vergonha**

Vou ter que voltar para escola e não quero! Eu não! Nesse período que fiquei fora, criei um pânico de escola por que tenho que ir na escola com os meninos que estão em regime de liberdade assistida para fazer matrícula. Estou vendo um outro lado, que já sabia que existia, mas entre você saber e você presenciar aquilo. É como se o negócio fosse comigo. Quando ouço uma diretora sendo intolerante, vou colocar, sendo preconceituosa por que elas são! É uma ofensa tão grande que estou em crise com a minha profissão! Tenho vergonha de falar que sou professora! Na maioria das vezes, não falo mais! Na semana passada mesmo fui numa escola ver a situação de um menino que não está dando trabalho na escola, isso que foi o mais engraçado! Estão mexendo numa rua que eu tive que dar a volta na escola inteira para poder entrar e contei, tinham 16 meninos pulando o muro, tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora. Na hora que entrei na escola e falei: “Nossa! Então, sou da liberdade assistida”. Ela começou a reclamar, reclamar, reclamar, como se a escola não tivesse mais nenhum problema e o menino da liberdade assistida se tornasse o problema! Por que ela tem dois, um que voltou para Fundação Casa e esse que atendo, que não dá um pingão de trabalho que ela nem sabia quem era. E falei para ela: “Então, o problema não é o menino da L.A. o problema é tudo, né? Olha tem 16 meninos pulando o muro de dentro para fora, de fora para dentro e acredito que nenhum deles seja da L.A.”, de ligar na escola por que o menino tá estudando a noite, ele tem que estudar de manhã por que ele está tomando muita geral na saída da escola e a coordenadora: “Ah! Mas tem outros meninos em Liberdade Assistida que não tomam geral!” Não! Eles tomam por que quando eles vêm para executora eles contam para gente. Mas não tem a vaga, ou é judicialmente ou não vou dar a vaga.

### Goela a baixo

Quando entrei na escola não era os caderninhos, era o jornal. Peguei aquela coisa, medonha, grande, que a proposta era muito bacana inclusive. Por que todo mundo ia trabalhar com o mesmo tema, mas dentro da tua área, então o professor de Matemática ia trabalhar com gráfico, com o professor de Geografia a gente ia trabalhar a questão histórica do contexto dos portugueses, mas você tinha um jornal para trabalhar o bimestre inteiro, claro que não ia rolar! Peguei isso daí, depois chegaram os caderninhos, de uma maneira goela a baixo, sem revisão alguma, contendo muitos erros, os mais gritantes. Não lembro, só sou habilitada em História, mas os mais gritantes eram em Geografia. Tinha mapa errado, gráfico errado. Mas os de História também tinham erros. Posso falar o do fundamental, por que naquele momento dava aula mais no fundamental, não era... como eu posso colocar? Não era de acordo com o currículo, às vezes fugia demais. A gente tinha assim, o livro didático, caderninho, e o currículo e eles não falavam a mesma língua! Depois de 3 anos mais ou menos que ele começou a se adequar, mas ainda tinha o problema de chegar atrasado na escola. Aí, é uma guerra também trabalhar com aquilo por que ele é muito superficial. Já fui em reuniões que ouvi: “Ah! Mas isso é o mínimo que o aluno tem que saber!” Então, só tem o mínimo preparado para ele? Por que tem professor que só usa isso, tem diretor que obriga o professor a só usar aquilo. Não posso reclamar por que os meus diretores sempre me deram liberdade, não só a mim, mas para todos os professores, de trabalhar como quisessem, mas eu já vi colegas, eu já vi diretores em reuniões falando: “Tem que trabalhar com o caderninho por que o SARESP... as perguntas do SARESP estão todas no caderninho!” Se você está preocupado com o índice, está preocupado com o bônus. Enfim, enquanto a educação está atrelada a dinheiro mesmo, a verba e a mérito fica difícil ter um debate, por que a questão não é que o conteúdo do caderninho tem uma proposta bacana. Não é por que se não a escola não vai receber bônus e você não vai ganhar bônus. Fica inviável, difícil você conversar com uma pessoa dessa! Fica impossível! O dia que ouvi isso de uma diretora até tentei, mas não dá!

## **CAPÍTULO 4 – ARREMATANDO OS PONTOS DA COLCHA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE COM ADENSAMENTO DAS MÔNADAS**

Procuro operar com os arremates desse trabalho, refletindo sobre a natureza das disciplinas escolares, em especial, a História constituída como um espaço de resistência e luta pela permanência nos currículos de educação básica. Desde o início, esta disciplina esteve envolvida com a formação da identidade do indivíduo sempre imaginada e concebida em consonância com as demandas conjunturais da sociedade.

O processo de construção do ensino de História sempre esteve vinculado a fins políticos. Inicialmente, as condições sociais induziram os propósitos educativos da disciplina escolar História na direção de fomentar o conceito de nacionalismo, de pertencimento ao país que se tornava independente, que deveria romper com os discursos de dominação cultural europeia. Essa parece ser a gênese do campo que conhecemos como *História do Brasil*. Em outros contextos sócio-políticos, o conhecimento escolar sobre História passou a ser direcionado no sentido da formação de cidadãos críticos capazes de participar ativamente do processo de modernização da sociedade brasileira.

Com a Ditadura Militar, as portas se fecharam para a produção de conhecimento no campo das Ciências Humanas. Todos aqueles que questionavam o sistema político imposto eram severamente punidos. A Educação era considerada um investimento que poderia favorecer a manutenção do sistema, o que implicava em subtrair do professor sua autonomia, restringindo seu papel à estrita transmissão de conteúdos presentes nos livros didáticos aprovados pelo sistema.

Mais à frente, quando enfim, se inicia o processo de reabertura política, emergem novos desafios: a democratização do ensino, a volta gradual da disciplina escolar História e um conjunto de políticas curriculares, que deveriam garantir maior autonomia dos professores. A necessidade agora era de se formar um aluno reflexivo.

A partir daí, surgem uma série de documentos e projetos de melhoria do ensino. A qualidade da Educação passa a ser discutida e as propostas curriculares passam a ser organizadas sobre influência de órgãos internacionais como o Banco Internacional de

Reconstrução e Desenvolvimento (BIRC), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) entre outros.

Assim, hoje o que se apresenta nesse conjunto de documentos é a necessidade de se formar um cidadão crítico, autônomo e capaz de atuar no mercado de trabalho se adequando às necessidades. Evidências dessa perspectiva estão na proposição de um currículo organizado em competências e habilidades. A disciplina de História, pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.349/96) pode ser definida como voltada para a formação de conceitos como cidadania, e a importância da compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, o que aparece em formas discursivas mais abrangentes em documentos curriculares como PCN's (1998; 1999; 2000) ou OCN's (2006).

Mas como se articula a formação dos professores com essas dinâmicas curriculares? Com o passar dos tempos e as mudanças curriculares, os professores tiveram que se moldar às novas práticas. Nos discursos curriculares contemporâneos, parece que há uma expectativa de que o professor seja, um mobilizador de conteúdos, que ofereça ao aluno condições para que suas competências e habilidades sejam desenvolvidas. Por outro lado, as condições de trabalho docente nem sempre correspondem as ideais.

Entretanto, apesar das inúmeras queixas a respeito da desvalorização da Educação no país, ainda nota-se a procura por cursos de licenciatura. São inúmeros os motivos que levam a esta profissão. Ao darmos ouvidos a alguns professores experientes percebemos que, apesar de evidenciarem o gosto pela disciplina de História, apresentam como fato fundamental para tornarem-se professores condições que facilitaram o acesso ao curso, além da influência de professores que tiveram durante seu percurso escolar e de familiares que tenham dedicado à vida à docência.

Duas das professoras entrevistadas possuem como primeira graduação o curso de Ciências Sociais. Mesmo considerando que ambas estão integradas a uma grande área de conhecimento denominada Ciências Humanas, estas profissionais nos mostram com suas narrativas, que existem diferenças importantes em relação à formação e que foram caminhos peculiares que constituíram sua identidade como historiadoras. Apesar disso, encontramos nas falas desses professores uma crítica à formação nas universidades que evidenciam a formação de pesquisadores e não professores. Ser

professor, neste caso, parece se tornar algo vergonhoso, uma incapacidade de ser algo melhor, no caso, pesquisador.

Com relação às propostas curriculares, nota-se pelo posicionamento dos professores, que apesar dos discursos apresentados nos currículos como forma de garantir a qualidade da educação o que existe, na realidade é uma cobrança quantitativa, repleta de burocracias, que por muitas vezes acaba por deixar de lado recursos importantes para a aprendizagem do aluno.

Os discursos a respeito das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo (2008) parecem ser divergentes no que se refere às opiniões, mas há uma comunalidade na menção ao incômodo à instituição de prazos e normas, aquilo que é percebido como “receitas de bolo” e ao distanciamento da realidade do aluno. O conhecimento da prática do professor é o que deveria condicionar o modo de se ensinar, mas para alguns professores o fato de se ter uma base curricular comum ainda é importante. Tal fato pode ser justificado pela experiência vivida, anteriormente às políticas curriculares, na qual cada docente era responsável por elaborar seu próprio currículo.

Também é possível encontrar críticas com relação à implementação da proposta, imposta sem participação docente, sem programas de formação. A proposta foi iniciada com o envio de “jornalinhos” que os professores deveriam trabalhar de forma interdisciplinar, com o propósito de recuperar a aprendizagem dos alunos. No entanto, consta que não tiveram nenhuma orientação para isso. Parecia ser apenas uma performance com propagandas nos meios de comunicação, apregoando melhoras na Educação. No entanto, tudo isso se deu com entrega de materiais fora do prazo, com a imposição de seu uso, com a ameaça dos professores não receberem as bonificações oferecidas para quem atingissem as metas estabelecidas em avaliações externas que se pautavam no material que era direcionado às escolas.

As queixas, em geral remetem também à perda da autonomia, e à desvalorização da disciplina História por meio da redução da carga horária, no Ensino Médio, com apenas duas aulas por semana. Esse cenário mais uma vez, parece ser fruto de um contexto de influência da política educacional para o ensino de História, com resquícios de discursos que lembram o período da ditadura militar no Brasil.

Ao escutar as histórias de vida desses professores, é possível perceber que opiniões divergem em relação à implantação das propostas curriculares. As narrativas focam na perda de autonomia do professor, ao mesmo tempo que paradoxalmente apontam para a crença de que uma proposta única garantiria a uniformidade na rede de ensino. Muitos desses profissionais vão se especializando com a finalidade de atender as exigências estabelecidas pela legislação, e conforme é exposto nas mônadas os novos conhecimentos promovem uma maturidade para lidar com as adversidades em sala de aula, adensando suas identidades.

Parece-nos que propostas curriculares como documentos ainda tem um longo caminho para percorrer no sentido de produzir efeitos mais importantes na docência e criar condições mais favoráveis para uma educação de qualidade a todos. Ao considerar o percurso histórico da disciplina escolar História no Brasil, é importante notar que existe uma necessidade importante de se relevar a dinâmica da sala de aula e ouvir os professores em suas escolas que trazem consigo diferentes realidades.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ABUD, Katia Maria. **Formação da alma e o caráter nacional: Ensino de História na Era Vargas**. In: Revista Brasileira de História. Vol. 18, n.36. São Paulo: 1998. p.103-114. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881998000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006&lng=en&nrm=iso) acesso em: 29.06.2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas 1: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas 2: Rua de mão única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Pátria, Civilização e trabalho: O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: Revista Teoria e Educação, 1990. Nº2. p.177-227.

CHIMELLO, Juliane Zonaro. **As Mudanças curriculares no Ensino Médio no olhar de professores e alunos**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 9ª edição. 1993. 169p. Campinas, SP: Papirus.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima E. **O Ensino de História do Brasil: Concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980)**. In: CERRI, Luís Fernando (org.) *O Ensino de História e a Ditadura Militar*. Curitiba: Aos quatro ventos, 2003. p.35-54.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GIGANTE, Moacir. **Reformas Curriculares do Ensino de História no Estado de São Paulo: da Resistência à Ditadura ao Refluxo Conservador.** Educação: Teoria e Prática, v. 5, n. 8/9, 1997, p. 34. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107448>. Acesso em 16.07.2015.

GOODSON, Ivor. **The Changing curriculum: Studies in social construction.** New York, NY: P. Lang, 1997.

\_\_\_\_\_. **O currículo em mudança: Estudos na construção social do Currículo.** Portugal: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Currículo, narrativa e o futuro social.** In: *Revista brasileira de educação*, v. 12, n. 35, mai/ago.2007. p. 241-252.

\_\_\_\_\_. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008a.

\_\_\_\_\_. **As Políticas de currículo e escolarização: abordagens Históricas.** Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Developing Narrative Theory: Life stories and personal representation.** Routledge Taylor & Francis Group, 2013. [e-book].

JAHEN, Lisete. **Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro.** 2011. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000829895> acesso em: 04.08.2015.

JAHEN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. **Perspectivas para uma história do currículo: As contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz.** In: *Currículo sem fronteiras*, v.12, nº3. p.256-272. Set./dez. 2012.

LEIBNIZ, G.W. **A Monadologia e outros textos.** São Paulo: Hedra, 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos.** 1996. 113f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000103107>. Acesso em: 17 abr. 2015.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?**. 2000. 261p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000195512>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MOEHLEKE, Sabrina. **O Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. In: Revista Brasileira de Educação, v.17, n.49, jan./ abr. 2012. p.39-58.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues do. **A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização**. In: Revista História Hoje, v.02, nº 04, 2013. p.265-304.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês et all. **“Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo”**. In: *Currículo Sem Fronteiras*. v.11, n.1, p.198-217, jan./jun., 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.173 – 210.

RAMPINI, Elisabeth Aparecida. **Currículo e identidades docentes – O caso da proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2011. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000839972>>. Acesso em: 26.07. 2015.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Ensino de História no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: O que dizem as atas do Sodalício? (1838-1861)**. In: Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. 2012. Campinas/ SP: Unicamp. CD-Room.

REZNIK, Luís. **O lugar da História do Brasil**. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.) *História do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Acces, 1998. p.67-89.

RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos. **O ensino de História no sistema de ensino secundário brasileiro - 1946 e 1961.** In: Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. 2012. Campinas/ SP: Unicamp. CD-Room.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: A História e os Estudos Sociais.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 291p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. **História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.** In: Revista de História da Educação. Porto Alegre, v.16, n.37, maio/agosto, 2012.p.73-91.

VASCONCELLOS, Felipe de Souza Lima. **Os livros didáticos no Estado Novo: Construindo uma consciência histórica.** In: Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. 2012. Campinas/ SP: Unicamp. CD-Room.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar.** In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE, 2006. Goiânia. IV Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE Anais – A educação e seus sujeitos na História. Goiânia: Ed. da UCG, 2006. V.4 disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015> acesso em: 30.06.2015.

## **Documentos**

São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História.** São Paulo: SEE, 2008.

Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em 01.05.2015