

**Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de História
Programa de Pós-Graduação em História**

Artur Nogueira Santos e Costa

ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA:

**percursos e práticas de currículo(s) no ensino fundamental
Uberlândia-MG
(2010-2016)**

**Uberlândia
2017**

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de História
Programa de Pós-Graduação em História

Artur Nogueira Santos e Costa

ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA:
percursos e práticas de currículo(s) no ensino fundamental.
Uberlândia-MG
(2010-2016)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de História, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de Concentração: História Social.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Ilka Vieira Vasconcelos.

Uberlândia
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C837e
2017 Costa, Artur Nogueira Santos e, 1992
 Ensino de história na escola pública: percursos e práticas de
 currículo(s) no ensino fundamental. Uberlândia-MG. (2010-2016) / Artur
 Nogueira Santos e Costa. - 2017.
 228 f. : il.

 Orientadora: Regina Ilka Vieira Vasconcelos.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em História.
 Inclui bibliografia.

 1. História - Teses. 2. História social - Teses. 3. História - Ensino -
 Teses. 4. História - Currículos - Teses. I. Vasconcelos, Regina Ilka
 Vieira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
 Graduação em História. III. Título.

CDU: 930

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (UFMG)

Profa. Dra. Marta Emisia Jacinto Barbosa (UFU)

Profa. Dra. Regina Ilka Vieira Vasconcelos (UFU)
– orientadora –

AGRADECIMENTOS

[...]
Pelo prazer de chorar e pelo "estamos aí"
Pela piada no bar e o futebol pra aplaudir
Um crime pra comentar e um samba pra distrair
Deus lhe pague
[...]

CHICO BUARQUE, "DEUS LHE PAGUE"

O percurso de escrita desta dissertação e o momento de formulação destes agradecimentos permitem atestar que, pelo menos no meu caso, a máxima de que a pós-graduação é uma cruzada solitária não se sustenta. Pelo contrário, ela só foi possível porque, apesar dos pesares, sempre contei com pessoas solidárias, às quais expressei minha gratidão. Se as palavras não são suficientes para saldar minhas dívidas, pelo menos elas constituem um registro de que não cheguei à finalização dessa etapa sozinho.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, professora Regina Ilka Vieira Vasconcelos, com quem divido essa trajetória de pesquisa desde os tempos da graduação. Sou grato pela amizade, por seus gestos de generosidade e pela orientação segura e rigorosa. Meu reconhecimento, ainda, por sua presença decisiva na construção de meu lugar como historiador.

Um especial agradecimento à professora Marta Emisia Jacinto Barbosa, pela amizade e pelas significativas contribuições para a minha formação. Desde a disciplina de Seminário de Pesquisa em Trabalho e Movimentos Sociais, passando pelo exame de qualificação e pelas outras oportunidades em que estivemos juntos, seus apontamentos foram vitais para meu amadurecimento.

Agradeço à professora Cláudia Ricci, importante referência em meus estudos sobre ensino de história, por ter aceitado compor a banca examinadora do trabalho.

Sou grato à professora Célia Rocha Calvo, cujas observações, quando do exame de qualificação, contribuíram para que eu vislumbrasse outras direções

possíveis para o trabalho. Agradeço, ainda, pela companhia fraterna nas muitas frentes de intervenção social em que nos engajamos nesses últimos tempos.

Aos/às colegas da linha Trabalho e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em História – Ana Bertolino, Diego Leão, Luceleide Queiroz, Priscila Ferreira e Rosângela Souto –, sou grato pelos debates que travamos e pelas reflexões coletivas. Agradeço, ainda, aos/às amigos/as com quem dividi bons momentos, durante o Mestrado: Caio Ferreira, Cássio Mendes, Jean Carillo, Nathália Zanco, Rochelle Gutierrez e Victor Giorgi. Com toda certeza, nossos encontros tornaram a rotina menos árdua.

Meus agradecimentos à Letícia Siabra, que sempre ofereceu palavras amigas nos momentos em que eu compartilhava minhas angústias. Agradeço, também, pela preciosa ajuda nas questões técnicas.

Sou grato à professora Maria Clara Tomaz Machado, significativa referência em minha trajetória, em quem sempre encontrei apoio e amizade.

À historiadora e amiga querida, Elizabeth Carneiro, agradeço pelas inúmeras palavras de incentivo e pelo convívio acolhedor e carinhoso.

Agradeço às amigas historiadoras – Carolina Oliveira, Cátia Sanfelice, Janaína Ferreira, Luciana Tavares, Olívia, Pâmela e Rosa Maria –, com as quais, em nossos muitos encontros, compartilhei momentos de crescimento intelectual e também de descontração.

À Cassia Silva, pela convivência gentil e amiga. À Marcela, à Taísa e à Vanessa, pelo carinho e pela amizade de sempre. Esses agradecimentos são também extensivos à Isabel, à Letícia e à Socorro.

Sou muito grato à Luciana Lemes de Andrade Barbosa, minha amiga Lu, cuja presença iluminada alegrou meus dias no Instituto de História. Agradeço pela amizade, pelo apoio, pelo carinho e pela generosidade.

À Josiane Braga Soares, a Josi, agradeço pela ajuda com as questões burocráticas, pela amizade e pelas receitas.

Agradeço ao amigo Tadeu Pereira, pela boa convivência, pelas trocas intelectuais e por seu apoio nos momentos de necessidade. Na mesma medida, agradeço à Floriana Silva, a Flor, pela amizade e pelo carinho.

Aos/às amigos/as da “Facção do H” – Anderson, Cristina, Flávia, Floriana, Josiane, Luciana, Luís, Marry, Roberta e Tadeu –, minha gratidão e meu reconhecimento. Sem dúvida, contar com o apoio e a companhia de pessoas tão especiais tornou minha vinda para Uberlândia mais feliz.

Ao Auricharme e à Rosana Santos, com quem partilhei momentos fraternos, desde minha mudança para Uberlândia, agradeço pela companhia diária, pelo apoio e pela generosidade. Minha gratidão, também, à amiga Iraneide Soares, pelo carinho e pelos bons momentos.

Sou grato a Amanda Marques Rosa, profissional competente a quem expresso meu respeito e admiração. Da mesma forma, agradeço à Ligia Perini, pela gentileza e solicitude de sempre.

Um agradecimento, de forma muito especial, às professoras e aos/às alunos/as que dividiram comigo suas rotinas nas escolas em que pesquisei. Obrigado por terem me permitido conhecer um pouco mais do cotidiano escolar e por terem me motivado a investir nesse trabalho.

Agradeço aos meus familiares que, de alguma forma, contribuíram para tornar a pós-graduação uma realidade.

E, por fim, agradeço ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida – fruto dos investimentos dos Governos Lula e Dilma, do Partido dos Trabalhadores, na expansão da educação pública, que fique muito bem registrado! –, o que deu a um estudante pobre a oportunidade de se dedicar integralmente ao curso de Mestrado.

Nada É Impossível De Mudar

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.*

BERTOLT BRECHT

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “tal como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela lampeja no momento de um perigo. [...] O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que tampouco os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

WALTER BENJAMIN

É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades se engajam na educação de adultos não apenas para ensinar mas também para aprender, terei então conseguido meu objetivo.

E. P. THOMPSON

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama sua politicidade.

PAULO FREIRE

RESUMO

Esta dissertação trata da organização curricular da área de história no ensino fundamental, em escolas públicas estaduais de Uberlândia-MG, no período de 2010 a 2016. Compreende o currículo como um movimento histórico operado por sujeitos reais – professores/as, alunos/as, especialistas –, em um campo compartilhado: as escolas públicas concretas. A trajetória de pesquisa consiste em uma discussão baseada em materiais de variadas naturezas, como textos legais, diretrizes e conteúdos básicos curriculares, ao lado da metodologia de observação empírica e de história oral, todos considerados como evidências das múltiplas camadas constitutivas do processo de organização curricular. Partindo, portanto, da articulação entre essas evidências, perscruta o que o(s) currículo(s) expressa(m) em termos de valores e práticas.

Palavras-chave: História Social e Escola Pública; Ensino de História e Currículo; Diretrizes Curriculares; Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This research attends to the history area's curricular organization of elementary and middle school at the state public schools in Uberlandia-MG, from 2010 to 2016. It comprehends the curriculum as a historical movement controlled by real people - teachers, students, specialists -, on a shared field: the concrete public schools. The route of this research consists in a discussion based on different kinds of materials, such as legal texts, guidelines and basic curricular contents, combined with empirical observation methodology and oral history, all of them considered as evidences of the multiple constitutive layers of the curricular organization process. Therefore, from the articulation between these evidences, it analyzes what do the curriculums express in terms of values and practices.

Keywords: Social History and Public School; History Teaching and Curriculum; Curricular Guidelines; Everyday School.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Foto de abertura do artigo “Qualidade custa caro”.....	p. 80
Imagem 2 –	Capa de Cartilha produzida por estudantes.....	p. 171
Imagem 3 –	Cartilha produzida por estudantes.....	p. 172
Imagem 4 –	Cartilha produzida por estudantes.....	p. 172
Imagem 5 –	Gráfico que compõe o artigo “Escolha de poucos”.....	p. 181

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Uberlândia: escolas e bairros da pesquisa.....	p. 43
Mapa 2 – Uberlândia: bairros de estudantes da E. E. Honório Guimarães.	p. 163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conteúdos de História para o Ensino Fundamental – CBC..... p. 126

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BF	Bolsa Família
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAV	Projeto Acelerar para Vencer
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal de Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

Introdução	16
Capítulo 1 Diretrizes Curriculares e o Ensino Fundamental: proposições para a escola pública.....	49
1.1 Para qualificar o tempo e sobre os nossos “agoras”: a escola pública em questão.....	49
1.2 No movimento das Diretrizes Curriculares: historicidades, proposições e caminhos para a escola pública.....	68
Capítulo 2 História em Currículo(s): das prescrições e das práticas.....	102
2.1 “Conteúdos Básicos Comuns”: ensino de história em prescrições curriculares.....	102
2.2 Organização curricular da área de história: na prática, que histórias são essas?.....	130
Capítulo 3 Professoras, Escolas Públicas e Currículos: movimentos do ensino de história.....	156
3.1 Descobrindo o caminho: práticas de currículos de história.....	156
3.2 Dinâmicas de currículo: aulas de história na escola pública.....	184
Considerações Finais	209
Fontes	217
Bibliografia	220

INTRODUÇÃO

[...] hoje, gostaria de sugerir, como tema de discussão, a relação entre programas, currículo e a noção de maturidade. [...] Ora, se a noção de imaturidade é claramente política e ideológica, por que sua contraface, isto é, a maturidade, haveria de ser científica (vale dizer, real e verdadeira)? E, uma vez que programas e currículos são montados sobre essa noção, não caberia analisá-la um pouco mais a fundo para que se pudesse averiguar a que serve e a quem serve? Se fizermos falar o silêncio da imaturidade, o discurso sobre a maturidade permanecerá intacto?

MARILENA CHAUI

Este trabalho discute a organização curricular da área de História em escolas públicas estaduais de ensino fundamental, em Uberlândia-MG, no período de 2010 a 2016. Parte do princípio de que currículo é um movimento histórico e que a escola pública é um espaço dinâmico, composto por sujeitos reais que são agentes ativos na construção de relações sociais.

A motivação por tratar desse tema advém de meu percurso de formação como historiador. Desde que ingressei no curso de graduação em História, em 2010, me interessei por questões relacionadas ao ensino de história e à escola pública. Ainda em 2011, iniciei pesquisa de iniciação científica, quando tomei contato com a discussão sobre currículo e sobre ensino de história. De lá para cá, tenho investido nesse campo, compreendendo-o como lugar privilegiado de atuação do professor historiador, o que resultou, inclusive, em meu trabalho de conclusão de curso de graduação.¹ Esse foi um caminho trilhado de maneira compartilhada e coletiva, procurando sempre valorizar os aspectos da formação intelectual e política como direção a ser perseguida.²

¹ COSTA, Artur Nogueira Santos e. *Ensino de História, Currículo e Escola Pública: conjunturas, organização, concepções e definições sobre o conhecimento histórico no ensino fundamental. Uberlândia-MG. (1990-2010). 2014. 79 f. Monografia (Curso de Graduação em História). Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.*

² As reflexões desenvolvidas nessa caminhada resultaram em algumas publicações, que expressam as questões investigadas, as fontes construídas e os apontamentos colocados. Ver: COSTA, Artur

Refletir sobre essa trajetória ajuda a mapear o terreno no qual emergem as questões que orientam minha investigação e, também, minha prática social, como professor e historiador. Esse itinerário é marcado por um caráter notadamente transitório, em que nos fazemos e refazemos como pesquisadores. Redefinimos metodologias, trilhamos caminhos diferentes dos planejados, formulamos novas indagações, abandonamos as certezas prévias, enfim, nos colocamos na condição de incompletude, justamente porque a história comporta uma gama extremamente variada de possibilidades a serem desvendadas.

No decorrer da pesquisa, realizei leitura e interpretação de documentos de diferentes naturezas, relativos à educação, bem como de bibliografia sobre escola, ensino de história e currículo. Esse processo vivido simultaneamente ao curso de graduação em História foi decisivo para que eu vislumbrasse e fortalecesse um suposto no qual tenho insistido: trata-se da opção por eleger, como objeto de investigação historiográfica, temáticas relacionadas à educação ou ao ensino de história. Não raro, preciso defender enfaticamente essa proposição, inclusive em meio aos meus pares, que questionam sobre a legitimidade de esse tema ser pesquisado no âmbito da História, e não da Educação, ou que a tratam como uma questão “menor”, desimportante se comparada aos temas “nobres” da historiografia. Como se currículo, escola, ensino de história, enquanto dimensões do social, não fossem portadores de historicidade.

Por um lado, é necessário admitir que a educação e mesmo o ensino de história, tradicionalmente, têm sido discutidos, no Brasil, no interior das Faculdades de Educação ou dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Essa realidade se expressa, por exemplo, em relação às dissertações e teses disponibilizadas nas bibliotecas virtuais das Universidades, com a temática do currículo e do ensino de

Nogueira Santos e; VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Ensino de história e currículo: relações entre diretrizes, parâmetros, conteúdos e conhecimento histórico na sala de aula de escolas públicas do ensino fundamental. Uberlândia-MG (2000-2010). *História & Ensino*, Londrina, v. 19, p. 119-142, jan./jun. 2013. VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira; COSTA, Artur Nogueira Santos e. Notas sobre ensino de história e currículo: reflexões sobre o conhecimento histórico no Ensino Fundamental. Uberlândia-MG. (2000 - 2010). *História & Ensino*, Londrina, v. 20, p. 197-221, já./jun. 2014. COSTA, Artur Nogueira Santos e. Pensar a educação e a escola pública: definições, diretrizes, caminhos (anos de 1990). *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 14, p. 31-43, jul./dez. 2015. VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira; COSTA, Artur Nogueira Santos e. 'Memórias do Cativoiro': transversais entre narrativa fílmica e historiográfica no ensino de história. In: MACHADO, Maria Clara Tomaz; KATTRIB, Cairo Mohamad Ibrahim (Orgs.). *História & Documentário: artes do fazer, narrativas fílmicas e linguagens imagéticas* (e-book). São Paulo: Edições Verona, 2015. p. 223-243.

história: hegemonicamente, os trabalhos são oriundos da pós-graduação em Educação, mesmo que realizados por historiadores/as de formação.

Noutra ótica, defendo que é necessário enfrentar, como problemática para a história e a historiografia, a pesquisa sobre o ensino de história e a escola pública, sem necessariamente ter que dissociar história e educação. Faço essa defesa não para reivindicar uma abordagem mais correta ou para disputar esse espaço, mas para chamar para a comunidade de historiadores/as a responsabilidade com a escola pública e com o que, nela, se ensina e se aprende em História.

Construí essa posição ao longo da graduação, sobretudo nas disciplinas voltadas para a licenciatura, em que chamava-me a atenção o modo como alguns/mas colegas de curso e professoras/as se reportavam à escola pública e ao ensino de história com um tom de insatisfação, de crítica. Junto a isso, na leitura de parte significativa da bibliografia, principalmente sobre ensino de história, incomodava-me uma tentativa de elaborar um consenso de que o ensino de história, na educação básica, estava fracassado, em crise.

De um lado, muitos/as autores/as se posicionavam criticamente às supostas práticas de ensino de história nas escolas, acusando os/as professores/as de darem aulas factuais, positivistas, tradicionais – o que levaria os/as alunos/as a nutrirem descaso para com essa disciplina. Nesse sentido, esses/as autores/as se colocavam na condição de “sugerir” como as aulas poderiam ser, que recursos utilizar, que posturas assumir, fornecendo “receitas prontas” e milagrosas para serem aplicadas em qualquer sala de aula. Ao mesmo tempo, era notório como, nessas publicações de caráter um tanto depreciativo, as referências eram abstratas, genéricas, distanciadas da escola pública real, sem nem mesmo enfrentar mais profundamente uma discussão política sobre o que essas questões poderiam significar.

De outro lado, havia os pesquisadores que, preocupados com a escola, denunciavam as condições de trabalho, os baixos salários, as agruras da profissão, mas de maneira a vitimizar a escola e os/as professores/a, colocando esses últimos como passivos diante da realidade. Ao passo que esboçavam um compromisso com a educação, acabavam por reforçar um ciclo vicioso que permeia o debate sobre a docência, aquele que se pauta na repetição desses mesmos dados de forma cíclica: as condições de trabalho são ruins, os salários são baixos, os/as alunos/as não aprendem. Em muitos casos, o viés de interpretação que alimenta essas leituras se

embasa nos estruturalismos, com o qual concebem a escola de fora para dentro, de cima para baixo, como instituição cuja condição já está dada, pronta e acabada.

A partir desse incômodo, interessei-me por investigar o ensino de história e a escola pública, associadamente, com a preocupação de pensá-los não como abstrações, mas como espaços em que atuam sujeitos reais, que constroem suas relações sociais de maneira ativa. Assim, no momento de apresentar o projeto de pesquisa que resultou nessa dissertação, embora já com esse objetivo, ainda não tinha segurança se seria possível desenvolvê-lo. Foi trabalhoso o meu próprio processo de transição entre a proposição da pesquisa e a concretização da mesma, quando temia chegar à escola e me deparar com elementos que fossem “mais do mesmo”, ou que me impelisse a incorrer nessa mesma depreciação à qual queria me contrapor. É nesse sentido que foi preciso que eu abandonasse essas noções pré-concebidas e me lançasse na investigação, o que me levou a reabrir as questões, pensar outras, enfim, compreender a escola como um lugar a ser descoberto.

Dessa forma, era necessário construir uma problemática que mobilizasse os caminhos da investigação. Como ressaltam as autoras de “A pesquisa em história”,

a problematização é contínua, acompanhando o trabalho todo: é o movimento constante que vai do empírico à teoria e vice-versa, demandando a elaboração ou reelaboração de noções, conceitos, categorias de análise, porque tais elementos, por mais abstratos que sejam, surgem de engajamentos empíricos e do diálogo com as evidências.³

O exercício de explicitar uma problemática de investigação em história é um desafio, pois requer superar a rigidez que, às vezes, projetamos em nossas compreensões. É um esforço construído ao longo de todo o percurso de pesquisa, reformulado a partir do diálogo com as fontes e com a bibliografia. Portanto, a problemática se refaz, ganha novos contornos, ou traz novos sentidos, à medida que os materiais trabalhados impõem questões e orientam para caminhos inesperados.

O projeto que propus à Linha de Pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais, quando do processo seletivo para ingresso no mestrado, indicava, como eixo, uma questão que venho perseguindo desde as atividades da graduação: a organização

³ VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 38.

curricular da disciplina de História em escolas públicas de ensino fundamental de Uberlândia-MG.

Com o enfrentamento de bibliografia teórico-metodológica e temática, bem como com leitura preliminar dos documentos e pesquisa empírica em escolas públicas, passei a indagar se o que havia proposto inicialmente, em termos de problemática, dava conta do que encontrara, já que me deparei com um ambiente escolar composto por uma multiplicidade de situações e práticas. Assim, me voltei para o que se configurava como minha questão central, com o intuito de avaliar se ela ainda possuía pertinência.

Num primeiro momento, deduzi que a problemática precisava ser modificada ou ampliada, com o objetivo de congregar aquela complexidade. No entanto, depois de voltar às fontes várias vezes, e também à bibliografia, identifiquei que, na verdade, o que precisava ser modificado de forma mais profunda em relação ao projeto era a metodologia sinalizada para responder às questões. Isso porque, desde que iniciei meu contato com o ensino de história e com a historiografia, venho assumindo politicamente um compromisso com as escolas e sujeitos reais que dão concretude ao currículo. Ainda assim, só agora, na feitura dessa dissertação, investi mais conscientemente num exercício metodológico de investigação do espaço escolar, com visitas sistematizadas às escolas, acompanhamento das aulas de história e entrevistas com diferentes profissionais da educação; exercício que têm me possibilitado enxergar a questão do currículo por outros ângulos.

Desse modo, permaneço com a questão: “qual a organização curricular da área de história em escolas públicas de ensino fundamental, em Uberlândia-MG, no período de 2010-2016?”. Todavia, ela passa a ser enfrentada numa outra perspectiva, e, com esse percurso, ela se tornou passível de ser sustentada. É necessário atrelá-la à organização escolar mais ampla. O que se ensina (e o que se aprende) em história não pode ser deslocado das condições em que o processo acontece. A consistência dessa questão se dá à medida que ela permite indagar, também: Que professores/as são esses/as e quais as suas atuações? Como constituem suas práticas? Por que não dizer: que sujeitos e experiências sociais conferem materialidade à escola e ao ensino de história? Portanto, que currículos são esses que se forjam no interior desses enfrentamentos e o que eles expressam? Questões aparentemente simples, mas cuja complexidade desafia desvelar

aspectos vitais para a compreensão da prática escolar. Assumo, portanto, como eixo da pesquisa, perseguir a organização curricular e a organização escolar mais ampla, sempre de forma articulada.

A opção por tratar do ensino fundamental⁴, do 6º ao 9º anos, se fez em virtude de essa fase de escolarização ser o momento em que os/as estudantes começam a estabelecer uma relação mais específica com a disciplina de história, quando são introduzidos/as aos estudos históricos com vistas à formulação de referenciais de mundo mais amplos, e, sobretudo, porque é nessa etapa que professores/as historiadores/as assumem as aulas da disciplina de história. A delimitação de escolas estaduais como dimensão empírica da investigação diz respeito ao fato de que elas estão inseridas em uma rede (a organizada pelo Estado) de ensino, com formas próprias de organização, o que permite tratar da questão de maneira mais aprofundada.

Junto a isso, e de importância ímpar para conferir viabilidade à problemática, é a periodização, que não é mera cronologia, mas sim a especificação do terreno histórico em que se situa a investigação. A delimitação do período de 2010 a 2016 se deve ao fato de que, no ano de 2010, foram promulgadas⁵ as duas Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam sobre a estruturação dos currículos para a Educação Básica e o Ensino Fundamental: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. A publicação dessas duas diretrizes, no último ano do governo Lula, para além de se constituir como marco legal, delimita o início da construção de um terreno de compreensão do currículo que avança no sentido de pautá-lo como atividade socialmente referenciada, em contraste com a legislação (sobretudo em termos de Diretrizes Curriculares) oriunda da década de 1990, que até então estava em vigor e apresentava uma leitura muito técnica dessa problemática. Por isso, a escolha por 2010 como referência. O período se estende a

⁴ O ensino fundamental compõe um dos níveis da educação básica no Brasil, em que são matriculadas crianças a partir dos 6 anos de idade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, e tem por objetivo a formação básica do cidadão. Divide-se em duas fases: o Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º Anos) e o Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º Anos), sendo que minha investigação se refere a essa última fase.

⁵ Os documentos foram promulgados no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Esse órgão integra a estrutura do Ministério da Educação e é responsável por formular e avaliar políticas na área da educação. Foi criado em 1995, em substituição ao Conselho Federal de Educação.

2016, momento em que parte da pesquisa foi finalizada: visita às escolas, entrevistas.

Mas 2016, especificamente, momento de escrita do trabalho, compõe uma realidade que interfere no modo como analiso as questões e, para além disso, conjuga elementos que subsidiam a justificativa sobre o porquê de ser relevante pesquisar escola pública e ensino de história, hoje. Peço licença para apresentar um pouco dessa conjuntura, pois as inquietações que mobilizo para interpelar o social estão imbricadas a esse momento vivido.

Desde o final de 2014, quando a Presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, venceu as eleições para a presidência do Brasil, derrotando Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira, deflagrou-se, no país, um processo de acirramento do debate político, de intensa polarização e de constantes enfrentamentos. A partir da derrota, o candidato de PSDB e seus aliados, com o apoio da grande imprensa e da mídia televisiva, alimentou uma proposição (não tão nova) de que o PT precisava ser retirado do poder a qualquer custo, por se tratar de um partido de corruptos, que destruíram a economia brasileira e que visavam implantar projetos de comunismo e de socialismo no país.

De lá para cá, aconteceram diferentes manifestações (físicas e virtuais) que pediam o impeachment da presidenta e que, paralelamente, agregavam outras reivindicações, como o retorno da Ditadura Militar, o banimento dos trabalhos de Paulo Freire, a diminuição da maioria penal, o “fim da doutrinação marxista nas escolas” (como se ela existisse!), entre outras. Essas bandeiras expressam o crescimento, na sociedade brasileira, de um movimento conservador e de direita, e do fortalecimento de um pensamento reacionário que disputa a cena pública.

Nesse entremeio, o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, do PMDB, cujo mandato e os direitos políticos foram recentemente cassados por quebra de decoro parlamentar e crime de corrupção, resolveu acolher o pedido de impeachment da presidenta Dilma (um dia depois de o PT ter se posicionado favorável à abertura de investigação contra ele no Comitê de Ética da Câmara, a qual resultou em sua cassação). O processo correu os trâmites até chegar à votação por parte dos deputados e dos senadores, em abril e maio de 2016, respectivamente, que se posicionaram favoravelmente ao impedimento, mesmo sem que se tenha comprovado crime de responsabilidade por parte de Dilma Rousseff,

deposta do cargo depois do parecer final assinado pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, em sessão do Senado.⁶

Um grupo significativo de intelectuais de diferentes áreas tem produzido interpretações sobre esse processo, considerando-o como um golpe de Estado sustentado inclusive pelas elites econômicas do país, cujo artífice é o vice-presidente Michel Temer, que usurpou o cargo da presidência e, na sequência, deu andamento à implementação de uma série de medidas antipopulares que haviam sido derrotadas nas urnas e que retiram direitos das classes trabalhadoras.⁷

Noutra frente, temos presenciado, em diferentes universidades (e na sociedade, em geral), ataques classistas, racistas, homofóbicos e misóginos, de maneira explícita, por meio de agressões verbais, físicas e homicídios. Ao mesmo tempo, tramitam, no legislativo, projetos de lei que defendem uma “escola sem partido”⁸, em que não cabem discussões sobre cidadania, valores, ética, gênero etc.

Numa outra perspectiva, referencio-me em Thompson quando propõe perscrutar a complexidade das lutas sociais e, com interesse na transformação histórica, considerar as capacidades de atuação política de grupos às vezes tornados invisíveis pela história oficial. Embora a reflexão do autor se dirija a um contexto muito específico da Inglaterra, no século XVIII, o percurso investigativo realizado inspira pensar sobre como, no presente, o contraditório se expressa em diferentes maneiras de intervir na sociedade e de fazer política.⁹

Nesse sentido, imediatamente me remeti a um movimento iniciado em 2015, em que estudantes de diferentes Estados (São Paulo, Goiás, Ceará, entre outros) ocuparam suas escolas públicas, reunindo pautas em defesa do ensino público e de

⁶ As duas votações foram amplamente televisionadas, ao vivo. A experiência de assisti-las foi denominada por alguns como um “show de horrores”, em que vimos se desnudar a composição do legislativo no Brasil. A argumentação usada, sobretudo pelos deputados, demonstrou o caráter conservador dessas duas casas e, ao mesmo tempo, como votavam motivados por razões distintas das que estavam em pauta.

⁷ Ver, por exemplo, importante coletânea organizada pela Boitempo Editorial: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016. Destaco, ainda, um movimento formulado no bojo da comunidade de Historiadores/as, com forte apoio da ANPUH, que resultou na visita de vários/as historiadores/as à presidenta Dilma, bem como em ações coordenadas, debates e manifestações em Universidades, Centros de Pesquisa e demais espaços públicos, bem como em uma publicação que sintetiza o movimento: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz (orgs.). *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 – a força do passado*. São Paulo: Alameda, 2016.

⁸ Trato desse debate com mais ênfase no capítulo 1.

⁹ THOMPSON, E. P. As fortalezas de Satanás. In: _____. *A formação da classe operária inglesa: A árvore da liberdade*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Vol. 1. p. 67-97.

qualidade, ou que reivindicam o repasse em dia das verbas destinadas às escolas, ou que protestam contra o fechamento das escolas de seus bairros, ou mesmo contra a implantação da terceirização como sistema de gerenciamento da educação. Esse movimento, que conta com apoio da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), expressa a capacidade de mobilização desses/as estudantes, que assumem o protagonismo na luta por uma educação pública de qualidade. Ao passo em que o legislativo concentra seus esforços na produção e aprovação de PLs que visam retirar das escolas seu caráter formativo, esses/as estudantes precisam ocupar as mesmas para garantir o que, em tese, seria o básico. É nessa direção, também, que defendo a necessidade de não se vitimizar a escola e seus sujeitos, mas pensá-los como capazes de assumir papel ativo na construção de suas histórias de vida e de luta.

Em Uberlândia-MG, especificamente, depois da publicação de uma Medida Provisória (MP 746) referente à Reforma do Ensino Médio, que ataca os cursos de licenciatura e enfraquece as possibilidades de uma formação mais sólida, bem como pelo já mencionado conjunto de medidas apresentadas pelo governo de Michel Temer, entre as quais uma Proposta de Emenda Constitucional (que tramitou na Câmara dos Deputados como PEC 241 e, no Senado, como PEC 55), que visa congelar os gastos públicos por 20 anos, trazendo fortes prejuízos para a área da educação, várias escolas foram ocupadas pelos/as estudantes. Esse segundo movimentos de ocupações sinalizou a necessidade de se construir uma agenda de debates sobre qual educação, qual escola e qual formação queremos, e sobre os novos desafios que se colocam para o exercício da profissão docente. Embora não seja possível aprofundar esse debate aqui, quero apontá-lo como elemento importante na construção de meu olhar sobre o objeto, no processo de reflexão sobre escolas e currículos.

Nessa conjuntura, é central discutir a escola pública, no sentido de fortalecê-la como lugar de produção do conhecimento, de formação, de crescimento dos/as estudantes, de valorização e defesa da democracia. Num momento em que ela é tão atacada e questionada por setores conservadores da sociedade, cabe também aos/às historiadores/as assumirem o compromisso de batalhar por ela, inclusive no campo da produção historiográfica, que também é uma forma de intervenção social.

No mesmo movimento, a urgência de se discutir o ensino de história diz respeito a essa mesma experiência social, em que a história tem sido usada como ferramenta para tentar legitimar projetos de tomada do poder, ou em que se forja uma memória favorável à Ditadura Militar para referenciar o debate político, ou em que aparecem grupos que negam as diferenças (de classe, de raça, de orientação sexual...) como dimensão a compor a organização do exercício político. Diante disso, parece-me que há um trabalho de formação política que precisa ser retomado e empreendido, no presente. Não que eu defenda que a disciplina de história, na escola, por si só, seja suficiente para eliminar essas posturas nocivas à vida em sociedade. Mas, pelo menos, compõe um espaço em que é possível pensar nas injunções que se materializam no social, problematizando projetos conflitantes, espaços de atuações de sujeitos, enfim, uma ambiência em que se pode construir, junto com os/as alunos/as, outras referências para ler o mundo e estar nele, a partir das quais seja possível questionar, desconfiar do estabelecido, do que é socialmente aceito como natural.

Dessa forma, a justificativa para tratar dessa questão como temática e como problemática se aporta, também, nas demandas colocadas pelo presente, em que a escola e o ensino de história ocupam centralidade na cena pública. Como meio de indicar a relevância social desse debate, importa disputar a construção de sentidos e significados sobre as práticas de estudantes e professores/as que dão vida à escola pública no Brasil.

Passo, agora, a explicitar alguns suportes teóricos e metodológicos em que me ancoro, para situar meu lugar social de fala, como concebo a história – e a pesquisa em história –, o ensino de história, o currículo e a escola pública. Faço esses apontamentos não como uma promessa a ser cumprida, mas para dizer das preocupações que motivam minha prática como historiador.

O primeiro ponto a ser assinalado se refere à inserção desse trabalho no âmbito da História Social. Conforme salienta Déa Ribeiro Fenelon, essa matriz historiográfica congrega, em seu bojo, uma variedade de temáticas, objetos e fontes, compreendidos como partes de processos históricos engendrados por homens e mulheres reais, em suas relações sociais dinâmicas. Para a autora, trata-se de praticar uma história que será sempre política, porque comprometida com seu tempo, em que os sujeitos são pensados como agentes potenciais na construção da

história. Nesse sentido, é tarefa do/a historiador/a, ao elaborar suas problemáticas, periodizações e metodologias, atentar-se para a dimensão política que elas expressam, bem como pensá-las como ingredientes forjados no interior das realidades investigadas, e não como operações externas e estanques a elas.¹⁰

Essa concepção compõe um movimento de renovação do marxismo, a partir da década de 1960, encampado por nomes da *New Left*, a Nova Esquerda Britânica, como E. P. Thompson, Raymond Williams, Christopher Hill, Eric Hobsbawm, entre outros, que se contrapuseram às noções estruturalistas que esmagavam os sujeitos e adotavam as determinações como chave de explicação da história, e começaram a pautar a realidade como um espaço em desenvolvimento ativo, em que perceber a “totalidade” não significa explicar “toda a história”, mas compreender as diferentes dimensões que compõem o social como mutuamente constitutivas, pensando os sujeitos numa ótica da integralidade, sem seccioná-los a partir da cultura, da política e da economia como noções compartimentadas.¹¹

Nesse sentido, tal como postula Thompson, esse campo teórico deve recusar a adoção de modelos explicativos rígidos e abstratos, ou a utilização, sem os devidos tratos, de conceitos forjados para outras realidades que não a que se quer explicar. No curso da investigação, o/a historiador/a refina e testa seus conceitos, não para construir modelos, mas para identificar novos problemas ou como velhos problemas se apresentam em novas formas.¹² Em outras palavras, a vitalidade da investigação se faz na própria pesquisa, num movimento que exige diálogo entre empiria e teoria, em que essa última é usada mais para interrogar do que para fornecer certezas.

Com relação às fontes, tem sido construído um terreno de investigação, no Brasil, que procura compreendê-las como linguagens. A partir da proposição de Raymond Williams, que aborda linguagem, dialeticamente, como prática constitutiva do social e também instituída por ele, o desafio é desvendá-la no interior das conjunturas em que se articula, percebendo interesses, sujeitos e projetos com os quais se relaciona. Para essa percepção, é preciso superar uma visão que separa,

¹⁰ FENELON, Déa Ribeiro. Cultura e História Social: historiografia e pesquisa. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 73-90, dez. 2010.

¹¹ WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

¹² THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: _____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. p. 227-267.

numa falsa dicotomia, história e linguagens, e também que compreende essa última como reflexo ou como ideologia. Em oposição a essa distinção entre “língua” e “realidade”, Williams defende que a linguagem é “parte necessária do ato mesmo da autocriação humana”, nem precedente, nem resultante, mas ingrediente que compõe o processo.¹³

É importante, para esse trabalho, destacar a noção de experiência social, articulada por Thompson num contexto em que o autor se contrapunha ao estruturalismo althusseriano e defende que, com ela, o conhecimento histórico pode ser construído no referencial das ações dos sujeitos, antes suprimidos pelas estruturas. É preciso, portanto, atenção quanto ao fato de que os sujeitos vivenciam suas experiências sociais em relações de interesses e de antagonismos, não como indivíduos autônomos e livres, mas inseridos em conjunturas específicas. Assim, a estrutura é transmutada em processo, compreendendo toda a genética que materializa a “experiência humana comum”.¹⁴

Nesse movimento de construção teórica, Thompson propõe a introdução de uma outra noção, a de cultura, pensada como terreno privilegiado do viver e do fazer históricos, comportando a integralidade da ação humana. Para o autor,

verificamos que, com “experiência” e “cultura”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletariado etc. Elas também experimentam suas experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentescos, reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas.¹⁵

Nesse sentido, a História Social se aporta na junção entre cultura e experiência social, como instrumento para perscrutar a grafia da história de pessoas concretas,

¹³ WILLIAMS, Raymond. Língua. In: _____. *Marxismo e Literatura*. op. cit., p. 35. Sobre essa questão, há uma série de trabalhos que tem enfrentado, teórica e empiricamente, a aproximação entre história e linguagem, entendendo essa última como dimensão constitutiva da historicidade de sujeitos e grupos sociais. Ver, por exemplo, as seguintes publicações: SILVA, Marcos A. da. O trabalho da linguagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH-Marco Zero, v. 6, n. 1, p. 45-61, set. 1985/fev. 1986. CRUZ, Heloisa de Faria. *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana. 1890/1915*. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013. ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.) *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006.

¹⁴ THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. op. cit., p. 180-201.

¹⁵ Id. *ibid.*, p. 189.

pensando que a vida é experimentada de maneira integral, daí o investimento na totalidade. Tenho defendido, ao longo dessa trajetória, uma ampliação da noção de currículo, que deixa de ser entendido como letra morta, congelada, para ser concebido, também, como experiência social. Compartilho de uma definição propugnada por Miguel Gonzáles Arroyo¹⁶, a qual ganha força inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, quanto ao que denominam de currículo:

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.¹⁷

Desse modo, a proposição de que o currículo seja tratado como experiência social se ancora na compreensão acima, que o coloca não apenas como os textos legais dos componentes curriculares, mas também como uma variável que abrange diferentes tipos de relações, no interior da escola e fora dela. Assim, valores, atitudes, rotinas, rituais, normas de convívio social, entre outros, são dimensões da vida humana, gestadas socialmente e produzidas por sujeitos concretos, com suas experiências sociais, que incidem diretamente no modo como cada conteúdo é tratado, como cada problema é mobilizado, como o processo de ensino e de aprendizagem é construído – tudo isso a compor currículo.

Logo, no processo de pesquisa sobre o currículo, importa observar um percurso que começa na produção das orientações curriculares oficiais (Diretrizes, Propostas Curriculares de cada disciplina etc), que são elaboradas por pessoas reais e enunciadas em meio a correlações de força, portanto expressam valores e concepções, cuja elaboração se faz, também, para responder demandas, indagações e insatisfações com o anteriormente estabelecido. Mas é preciso que a investigação, se o objetivo for compreender a formulação integral do currículo, incorpore as atividades que se dão no interior das escolas, espaço no qual as

¹⁶ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. p. 15.

propostas curriculares saem do plano da abstração e são transmutadas em práticas reais, são apropriadas, reelaboradas, adequadas, subvertidas, ignoradas.

Desse modo, como lembram Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira,

[...] em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implementá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas [...].¹⁸

O currículo, por conseguinte, compreende todo o caminho de elaboração das práticas de ensino e de aprendizagem, desde a formulação da legislação, até as especificidades vivenciadas no interior de cada escola, como a organização da carga horária, as relações professor(a)/aluno(a), as filosofias adotadas pelas escolas, os referenciais construídos por alunos/as e professores/as em suas vidas em sociedade, entre outros. Currículo, nesse âmbito, deve ser pensado no plural, justamente porque se materializa a partir de múltiplas e variadas formas de interação, que não são homogêneas, nem fixas.

No movimento de construção dessa compreensão, realizei leitura de vários autores que compõem as chamadas Teorias do Currículo, notadamente de alguns pertencentes às “teorias críticas” do currículo, aquelas interessadas em desvendar não só o conteúdo do currículo, mas suas relações políticas, os interesses que escondem. No dizer de Tomaz Tadeu da Silva, “para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”¹⁹. Esse campo é formado por filiações teóricas diversificadas, com compreensões distintas sobre o que seja a educação, a escola e o conhecimento. Ainda assim, a maioria deles ajudou-me a treinar um olhar para a interpretação dessa temática. Mesmo que nem sempre citados ao longo do texto, o modo como lido com as nuances relativas à organização curricular se referencia em alguns desses pressupostos.

O primeiro deles diz respeito às contribuições de Michael Apple, educador e sociólogo da educação estadunidense, cujo livro “Ideologia e Currículo” inaugura a

¹⁸ ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 96.

¹⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 30.

entrada do pensamento neomarxista nesse debate. O autor se referencia em Raymond Williams para discorrer sobre o fato de o currículo ser produzido numa operação de “tradição seletiva”, em que são selecionados determinados aspectos e conteúdos para serem ensinados, enquanto outros são ignorados. Apple se contrapõe às noções deterministas da análise marxista e, com Williams, introduz a noção de hegemonia e de ideologia no campo da educação, estratégia para demonstrar como os currículos se forjavam no interior de interesses classistas, que visavam ocultar a disputa pelo poder.²⁰

Num outro trabalho, publicado no Brasil em 1994, Apple retoma “Ideologia e Currículo” e reconhece que, no livro, seu esforço se pautou pelo objetivo de compreender como a escola desempenhava um papel de “reprodução cultural”, noção construída no diálogo com Pierre Bourdieu. Nesse sentido, apontou a necessidade de se pensar mais profundamente as relações abrigadas na escola para além de aspectos de dominação.

Portanto, aprendi com o autor que, ao analisar uma proposta curricular, é importante indagar o lugar social em que ela foi pensada, para desvendar possíveis interesses que ela representa. Mas, ao mesmo tempo, não reduzi-la a apenas instrumento de dominação de classe, considerando que as relações que decorrem da proposta não são mecânicas.

O espanhol Gimeno Sacristán também teoriza sobre o currículo e contribui com o alargamento desse conceito. Ele o compreende como forjado por diferentes dimensões que afetam a instituição escolar, como os meios didáticos, o pessoal, o tamanho das classes, as áreas de conhecimento etc. Além disso, propõe uma noção de currículo que o considere como uma “confluência de práticas” de professores/as, alunos/as, pais, intelectuais, entre outros. Seria, portanto, um investimento para abandonar as abstrações e pensar o currículo como experiência concreta.²¹

Além disso, reforça Sacristán, “os processos de aprendizagem dependem de fatores externos e internos escolares, anteriores e simultâneos a tal processo”.²² Enfatiza a historicidade como ingrediente constitutivo do currículo e aponta a urgência de que a escola não seja pensada de maneira isolada da sociedade. Os

²⁰ APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

²¹ SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

²² Id. *ibid.*, p. 90.

diferentes fatores, como elencado, são oriundos da vida social e influenciam diretamente a estruturação escolar. São, também, fatores históricos, cuja vitalidade permeia concepções, valores, práticas e operações, na escola. Ao mesmo tempo, por exemplo, as condições de desigualdade, de opressão, de violência, muitas vezes vivenciadas por estudantes, embora externas à escola e experimentadas histórica e socialmente, se fazem presentes na trajetória escolar desses/as alunos/as, a dizerem dos contornos tomados pelo currículo, o que é fundamental considerar na investigação em História Social.

Menciono, ainda, o britânico Ivor Goodson, autor de “Currículo: teoria e história”. Goodson, nessa obra, reflete sobre alguns aspectos da “história do currículo”, em alguns casos usando exemplos das área de ciências biológicas, concentrando-se em dissecar a “confecção do currículo em nível pré-ativo”, as propostas curriculares. A contribuição do autor se dá no sentido de entender a importância de não se abandonar, na investigação, o trabalho com a legislação que dispõe sobre a organização curricular. Contudo, reforça Goodson, o trabalho com os textos legais não é para explicar a totalidade das práticas de ensino, mas para investir no mapeamento do terreno social no qual elas se dão. Para ele, as propostas curriculares trazem em seu bojo a materialidade dos projetos de escola e de educação pensados num dado período, a dizer sobre correlatos projetos de sociedade.²³

Da minha trajetória de estudos sobre currículo, destaco, especificamente, um autor que está na base de minha compreensão. Miguel Gonzáles Arroyo, também teórico de currículo, analisa essa problemática com preocupações que se associam às da História Social, qual seja, seu cuidado para indagar o currículo com base nos sujeitos sociais que constituem a história. Desse modo, o autor tem me ajudado a investigar a organização curricular pensando-a como território em que se situam pessoas reais, com interesses, necessidades, valores, conflitos. Arroyo discute, ainda, a necessária articulação entre experiência social e produção de conhecimento, e pergunta:

Qual a relação entre experiência social e conhecimento? Os currículos e as áreas reconhecem essa relação? As didáticas a explicitam ou ignoram? As tentativas dos professores de articular vivências sociais e

²³ GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

o conhecimento são reconhecidas ou marginalizadas nos currículos das escolas?²⁴

Essas questões compõem um eixo de preocupações que explicita uma maneira política de olhar para a escola pública, seja na pesquisa, seja na prática social, reafirmando a urgência de conhecimento e experiência serem tratados como parte de um mesmo movimento, no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, pauta o currículo como *lócus* de disputas de sujeitos sociais, em que o real vivido invade a escola por meio de crianças, jovens e adultos.

Num texto que faz parte de uma coletânea organizada pelo Ministério da Educação, Arroyo indica a centralidade do currículo quanto à organização do trabalho docente:

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. [...] o currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos.²⁵

Por conseguinte, o autor incita a pensar sobre as lógicas com que os currículos são organizados e como elas interferem no exercício da docência. Entende o currículo não apenas como os conteúdos, mas como operações de seleção de cargas horárias, as sequências e suas correlatas implicações na atuação do/a professor/a. Essas operações envolvem relações hierárquicas e de poder, materializadas no interior da escola, e que dizem sobre a autonomia (ou a falta dela) na construção de caminhos metodológicos, bem como sobre possibilidades, escolhas, sentidos e concepções que permeiam o ambiente escolar e que estão diretamente associados a como o/a professor/a atua em sala de aula, com os/as alunos/as.

No que concerne ao ensino de história, uma constatação imediata, hoje, é que o tema tem sido objeto de muitas e diferentes produções. Há uma farta bibliografia,

²⁴ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. op. cit. p. 115.

²⁵ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo*: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 19.

publicada em forma de artigos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações, dedicada ao ensino de história, incluídas aí discussões que versam sobre livro didático, metodologias de ensino, linguagens, entre outras. O extenso volume dessa bibliografia, por um lado, expressa o interesse de pesquisadores por esse campo. Ao mesmo tempo, é praticamente impossível dar conta de manter uma leitura atualizada que acompanhe tudo o que é lançado, de modo que é preciso fazer algumas opções.

Thaís Nivea Fonseca identifica, no pós-ditadura, um crescimento do debate sobre a história ensinada, em que, a partir dos anos 1980, algumas publicações lançadas se tornaram marcos da trajetória dos debates sobre o ensino de história no Brasil.²⁶ De lá para cá, algumas das discussões foram se pulverizando, com temáticas cada vez mais específicas, concentradas em recortes que, muitas vezes, isolam os objetos neles mesmos.

Em meu caminho de leitura bibliográfica sobre ensino de história, conheci textos de diferentes matrizes e perspectivas teóricas. No enfrentamento das leituras, no reconhecimento do que elas abordavam, em que se referenciavam, em como se posicionavam politicamente em relação ao ensino de história, à escola, ao/a professor/a de história, acabei por me distanciar de parte significativa da produção (inclusive de nomes considerados clássicos).

Assim, tenho me aproximado de trabalhos cuja reflexão seja referenciada na escola concreta, em que se dá o ensino de história, no sentido de pensar junto com ela, e não externamente. Nessa mesma linha, minha formação foi marcada mais por aqueles/as autores/as que se dedicaram a pensar que história é ensinada nas escolas, histórias de quem, assumindo o necessário posicionamento político na lida com as questões, focando-as de maneira mais ampla, sem necessariamente incorrer numa depreciação do ensino de história, ou sem cair na pretensão de, da academia, levar fórmulas prontas e genéricas a serem aplicadas como estratégia para “salvar o ensino”, sem ao menos se perguntar sobre o papel que desempenham na formação de professores/as de quem criticam a atuação.²⁷

²⁶ FONSECA, Thaís Nivea de Lima. Historiografia do Ensino de História. In: RIBEIRO, Renilson Rosa; JESUS, Nauk Maria de; CEREZES, Osvaldo Maiotto (orgs.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Editora Unemat, 2007. p. 11-19.

²⁷ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo, n. 2, ago. 1982, p. 7-19. CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da

Desde que tomei contato com o texto “A formação do profissional de história e a realidade do ensino”, de Déa Ribeiro Fenelon, procuro manter uma postura que lê o ensino de história como um saber que não está pronto e acabado, mas que se constitui cotidianamente na prática de todos/as nós, sujeitos na/da história, alunos/as, professores/as, pesquisadores/as. A reflexão de Fenelon acerca da formação do/a historiador/a e sua atuação como professor/a na educação básica inspira pensar o ensino de história como concretude que não se dissocia do social, das questões que nos rodeiam, das nossas necessidades, de nossos projetos de mundo. E, com isso, quando me deparo com requerimentos de “tipos ideais” de escolas e de alunos/as, lembro-me sempre de que, “qualquer que seja o nível dos alunos dentro da sala de aula, é com eles que temos de lidar”²⁸. A indicação faz saber que, para além de diagnosticar “fracassos”, fragilidades, deficiências, é preciso assumir que é sempre com os/as alunos/as e escolas reais que temos que trabalhar, construir caminhos, propor mudanças. São eles/as os sujeitos concretos da aprendizagem.

É por esse motivo que a obra “Ensino de História: revisão urgente”, de Conceição Cabrini, Maria do Rosário da Cunha Peixoto, Helenice Ciampi, Maria do Pilar Vieira e Vavy Pacheco Borges, cuja publicação original é de 1986, permanece atual e uma das principais referências sobre ensino de história. As autoras sistematizam uma reflexão acerca de uma experiência concreta com ensino de história, em uma escola pública de São Paulo, com uma 5ª série (hoje, 6º Ano) do turno noturno. A turma era composta por uma maioria de alunos/as migrantes, mais velhos/as e trabalhadores/as, em que Conceição Cabrini, a professora de história, era acompanhada por estagiários/as e professoras do curso de História da PUC-SP.

Cunha. Discutindo a memória e ensinando a história: uma experiência de educação continuada na PUC-SP. *Projeto História*, São Paulo, n. 17, p. 415-428, ago. 1998. CABRINI, Conceição et al.. *O ensino de história: revisão urgente*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 17-18. _____. *Contra o horror pedagógico. Ensino de história, exclusão social e cidadania cultural. História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 1, n. 23, p. 85-98, jul./dez. 2000. PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Indagações sobre o lugar da escola pública na produção do conhecimento histórico. In: CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco; PATRIOTA, Rosângela. (Org.). *Escritas e narrativas históricas na contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 31-40. _____. *Pro dia nascer feliz: Questões para a escola pública no Brasil*. In: SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. (Org.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 266-302. PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. *Ensino como Pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e porque aprender/ensinar história. História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 37-70, jul./dez. 2015.

²⁸ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. op. cit., p. 12.

O texto demonstra como, naquela sala de aula, foi possível construir conhecimento histórico com os/as alunos/as. Para isso, as autoras não se furtam de fazer a crítica às condições estruturais da escola básica naquele momento, nem de apontar dificuldades dos/as alunos/as, mas o trabalho não se restringe a isso. Identificadas as possibilidades, os níveis de leituras dos/as estudantes, suas propriedades cognitivas, a professora e os/as alunos/as adentraram num processo de reflexão sobre o conhecimento histórico, sobre a história, sobre suas próprias historicidades. Isso não impediu que, no conjunto da reflexão, as autoras fizessem autocríticas, repensassem metodologias, indicassem avanços, demonstrando que não se tratava de buscar uma prática que fosse “perfeita”, mas de se lançar no desafio de rever atuações e concepções de história, ressaltando “que a questão não é tão-somente qual conteúdo de história tratar, mas sobretudo como trabalhar esse conteúdo”²⁹.

Junto com o trabalho de Conceição Cabrini, outra linha de reflexões ajuda-me a construir um posicionamento em relação ao ensino de história. Trata-se da proposição de Heloísa de Faria Cruz e de Maria do Rosário da Cunha Peixoto, no relato de uma experiência com formação continuada de professores/as de História, na PUC-SP, em que explicitam um trabalho de seleção de materiais para transformá-los em fontes e desvendá-las como linguagens, num esforço de pensar caminhos para ensinar a história, a partir da problematização de modos de construção da memória. Aproximo-me de um princípio esboçado pelas autoras, que, nesse caso, para além de constituir um pilar para a pesquisa, expressa também uma luta ainda em curso com relação ao que se espera do ensino de história. Falo, aqui, do estímulo a assumir a pesquisa como eixo organizador do ensino, e não como um apêndice ou uma estratégia metodológica que aparece vez ou outra.³⁰

Maria do Rosário Peixoto retornou a essa questão, em texto publicado em 2015, em que discute uma proposta curricular de história elaborada em 1986, em São Paulo, no âmbito da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A proposta representa um marco quanto à discussão sobre currículos de história, porque foi

²⁹ CABRINI, Conceição et al.. *O ensino de história: revisão urgente*. op. cit., p. 28.

³⁰ CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. *Discutindo a memória e ensinando a história: uma experiência de educação continuada na PUC-SP*. op. cit.

produzida por professores da rede de ensino, com assessoria de Déa Fenelon e de Marcos Antônio da Silva, professores universitários.³¹

A autora identifica, no centro daquela proposta, que ela apresentava uma potencialidade que poderia dar novos rumos ao ensino de história, na medida em que adotava a pesquisa como eixo estruturante do ensino de história, operando um descolamento de significados teóricos e metodológicos tradicionalmente aceitos no ensino. A proposta foi acusada de retirar da história o seu elemento básico (a cronologia, a linearidade, os fatos...) e de ter um viés político muito acentuado e, por isso, acabou não sendo implementada. Peixoto percorre, então, como o sentido de “pesquisa”, como um conceito transitório e mutável, vem perdendo sua vitalidade e sua capacidade de nos provocar a sair dos lugares de comodidade. Afirmar a autora:

[...] a rejeição da noção linear de tempo em suas diferentes configurações, mas, sobretudo, considerar professores e alunos do ensino básico como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, adotando a prática da pesquisa como princípio organizador do ensino, foi mais do que os referidos segmentos de intelectuais universitários da época podiam suportar.³²

Ela se refere à reação de diferentes professores/as universitários/as, à época em que a proposta foi lançada, que insinuaram (para usar um eufemismo) que professores/as da educação básica não eram capazes de produzir uma proposta curricular. Por trás desse quadro, importa destacar que a adoção da proposta significaria ter que repensar toda a estrutura de formação de professores/as nos cursos de graduação em História, que precisariam rever suas próprias concepções. Coloco essa questão para pensarmos, hoje, em que medida esse desafio ainda permanece em aberto, e como ele se renova a cada vez que, sem maiores cerimônias, muitos/as de nós dizem que o/a professor/a de história bem formado/a é aquele/a que sabe “muito conteúdo”.

Destaco, ainda, no seio dessas reflexões, a presença constante da leitura de Paulo Freire. As lições de Freire ajudam não só na interpretação das evidências de ações forjadas no interior das escolas públicas, como também na construção de um

³¹ Para maiores detalhes sobre a proposta, ver também: RICCI, Cláudia Sapag. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de história em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999. _____. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 68-88, 1998.

³² PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como Pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e porque aprender/ensinar história. op. cit., p. 68.

posicionamento político sobre o que significa ser professor, ser historiador, ser sujeito social. A atualidade de sua obra reside no fato de que a empreitada iniciada por ele, como educador, ainda permanece provocadora, no sentido de que democratizar a escola pública, o ensino, a sociedade, é tarefa que não envelhece e nunca se torna desnecessária, a não ser quando não existam mais sequer tentativas de autoritarismo e de opressão. Na obra “Pedagogia da esperança”, de Paulo Freire, em que retorna à sua “Pedagogia do oprimido” para discutir a trajetória de formulação daquela obra, sua experiência concreta com alfabetização de adultos, as críticas que recebeu e como lidou com elas, o autor afirma:

[...] hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência de democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas [...].³³

Reforça, portanto, sua convicção de que a democracia deve ser o eixo a pautar o ambiente da escola pública, entendida aqui como direito social, como meio de ampliar as esferas de participação popular na construção da sociedade, e explicita a necessidade de que educadores/as se mantenham em processo constante de formação, dada a responsabilidade que desempenham.

No âmbito desses referenciais, quero explicitar um pouco da trajetória da pesquisa, destacando caminhos, escolhas, fontes e procedimentos metodológicos com os quais tenho lidado para tratar da problemática sobre a organização curricular da área de história.

Início esse exercício tomando como ponto de partida uma questão sugerida por Elizabeth Macedo: “O que é considerado como documento em história do currículo? Como o pesquisador deve se aproximar das fontes?”³⁴ A indagação é específica sobre o currículo, mas é lugar comum na investigação sobre os diferentes objetos, na história. Diz respeito à operação de transformar em fontes os diferentes documentos e registros sobre ações de sujeitos sociais.

³³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 32.

³⁴ MACEDO, Elizabeth. Aspectos metodológicos em história do currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano escolar: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 142.

Essa pesquisa é composta por documentos de naturezas diferentes. Trabalho com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica³⁵ e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos³⁶, ambas de 2010. Esses dois documentos foram produzidos no âmbito do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, e compõem as orientações gerais para subsidiar a organização curricular nas mais diferentes áreas, em todas as escolas públicas do país. Trato desse documento em diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para pensar no que explicitam em termos de valores, concepções e fundamentos a dizerem sobre currículo.

Essa legislação transformada em fonte é pensada como tendo sido produzida em meio a problemáticas sociais específicas de seu tempo. Não a utilizo no sentido de estabelecer comparações entre o que propõem e o que acontece na escola, nas práticas reais (do tipo: “as Diretrizes propõem isso, mas na escola se faz aquilo...”). Essas Diretrizes contribuem mais para mapear uma ambiência que marca o debate sobre currículo e sobre escola, no Brasil, em contraste com o que as orientações curriculares anteriores definiam. Assim, dirijo-me a elas para, na articulação com os demais materiais, refletir sobre a conjuntura pós 2010, em termos de como se processa socialmente a emergência de novas demandas que disputam lugar no currículo.

Com relação ao currículo de História, especificamente, trabalho com os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, que representam a proposta curricular oficial do Estado de Minas Gerais, lançada em 2005 e atualizada em 2014. Esse é o material que é usado como referência na preparação de planejamentos anuais de ensino por parte dos/as professores/as das escolas estaduais de MG. Compreendo-o como um condicionante do trabalho com a história, a expressar limites, concepções, posturas historiográficas e direções a serem seguidas. No entanto, na investigação, ele não é

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4/2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

tomado como algo que estabelece uma determinação em relação ao que se ensina em sala de aula. Entendo a proposta curricular como evidência de uma organização escolar mais ampla (a estadual), em termos de agenda política e concepções de escola, que ajuda a pensar nos limites e pressões que viabilizam as ações materializadas no interior das escolas.

Junto com esses textos legais, incorporo algumas publicações da imprensa, com o objetivo de compreender correlações de força presentes no contexto histórico em que se situam a pesquisa e a produção dos demais documentos. Inicialmente, pensava em trabalhar com um conjunto maior de revistas, mas, no decorrer do contato com professores/as, percebi que circulavam, nas escolas, em maior número, as Revistas Nova Escola e Carta Fundamental. Optei, então, por delimitar essas duas publicações como campo de trabalho com a imprensa, na medida em que são materiais que fazem parte do processo de ensino, cuja presença é comum no ambiente escolar e, principalmente, por serem revistas específicas sobre educação/escola e destinadas a professores/as. Faz-se pertinente, nesse caso, apresentar brevemente um histórico dessas revistas e, na sequência, alguns procedimentos metodológicos que ajudaram a tratá-las como fontes.

A Revista Nova Escola é uma publicação que pertenceu à Fundação Victor Civita³⁷, uma entidade sem fins lucrativos ligada à Editora Abril (que também edita a Revista Veja), uma das maiores empresas de comunicação da América do Sul. Em 2016, passou para a responsabilidade da Fundação Lemman³⁸, outra entidade sem fins lucrativos. Circula no Brasil desde 1986, com periodicidade mensal, sendo que, nos meses de férias escolares, a edição corresponde a dois meses (janeiro/fevereiro, junho/julho). Autointitulada “a revista de quem educa”, Nova Escola conta com diferentes reportagens acerca da educação brasileira, com temáticas sobre políticas públicas, entrevistas com nomes da área e sugestões de planos de aulas para as matérias escolares. Fazia parte de um empreendimento maior, na área da educação, encampado pela Editora Abril.

³⁷ A Fundação Victor Civita, criada em 1985 por Victor Civita, proprietário da Editora Abril, é uma entidade sem fins lucrativos que atua na área da educação, no Brasil, e diz que sua “missão” é produzir conteúdos que auxiliem na capacitação e valorização de professores e gestores.

³⁸ A Fundação Lemman, cujos trabalhos se iniciaram em 2002, é uma organização sem fins lucrativos criada por Paulo Lemman, empresário brasileiro, e atua na produção de ações ligadas à área de gestão e inovação educacional.

A Carta Fundamental é ligada à Revista Carta Capital, publicada pela Editora Confiança, com posição política assumidamente à esquerda. Tem Mino Carta como Diretor de Redação, o mesmo que esteve na criação também da Revista Veja, da Abril, em 1968. Em circulação desde 2008, Carta Fundamental, “a revista do professor”, é de periodicidade mensal e, assim como Nova Escola, junta duas edições nos meses de férias escolares. Conta com planos de aula, reportagens sobre políticas públicas e tendências na área educacional, além de, especialmente, uma coluna fixa assinada por Ana Maria Machado, escritora brasileira, chamada “Carta da Ana”, em que ela escreve cartas destinadas a professores/as, sempre tratando de alguma questão atual, ou fazendo proposições. No final de 2015, essa Revista e uma outra, Carta na Escola, foram aglutinadas em um portal *on line* chamado “Carta Educação”, uma plataforma digital que reúne conteúdos sobre educação, também ligado à Revista Carta Capital, e as publicações impressas foram abandonadas.

Como estratégia metodológica para construir um percurso de análise da imprensa como fonte, realizei a leitura de alguns textos, na sequência colocada no rodapé, que ajudaram-me a dimensionar alguns critérios para a investigação.³⁹ No conjunto das reflexões, emergiu uma compreensão de que é necessário superar uma abordagem da imprensa que a trata como reflexo do social, para compreendê-la como agente que participa do processo de construção de conjunturas, engendrando leituras e forjando memórias. Esse procedimento implica “pensar a imprensa como prática social constitutiva e instituinte”⁴⁰ que atua na produção de modos de viver e agir, como linguagem histórica.

Assim, embora o trabalho não seja sobre as revistas nem sobre a imprensa exclusivamente, à medida que elas aparecem como fontes, por meio de algumas reportagens, faz-se necessário o devido trato metodológico para interpretar suas propriedades históricas. Nesse sentido, atentei-me, no momento inicial de leitura,

³⁹ CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História*, São Paulo, n. 35, p. 255-272, dez. 2007. CRUZ, Heloísa de Faria. *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana. 1890/1915*. op. cit. BARBOSA, Marta Emisia Jacinto. *Famintos do Ceará: imprensa e fotografia entre o final do século XIX e o início do século XX*. 2004. 289f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. _____. Sobre história: imprensa e memória. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. op. cit. p. 262-272.

⁴⁰ CRUZ, Heloísa de Faria. *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana. 1890/1915*. op. cit. p. 11.

para como elaboravam uma pauta de reportagens, que expressões escolhiam para chamar a atenção do leitor, que diagnósticos faziam da realidade e como propunham intervir nela, que relações estabeleciam com os anunciantes, como meio de desvendar o lugar social das publicações e entender como elas se colocavam na correlação de forças.

Essa primeira avaliação levou-me inclusive a identificar diferenças quanto às duas linhas editoriais trabalhadas, no sentido de como abordavam as problemáticas, o que enfatizavam, que argumentos selecionavam. Nova Escola, na maioria dos textos, adotava um tom de lamento, de saudosismo de uma escola do passado, de crítica à escola atual, na qual era preciso intervir para produzir melhoras. Carta Fundamental, mesmo que às vezes utilizando de argumentos que acabavam por pautar a escola pelo viés da crítica, procurava dar visibilidade às potencialidades do espaço escolar, com o qual é possível aprender.

No segundo momento, na incorporação de algumas reportagens a esse texto, continuei focado nesses procedimentos, mas tratando das matérias sempre em articulação com as questões e com os demais materiais, com o objetivo de problematizar um circuito social que se constituía em torno de temas, projetos e intervenções quanto à educação e à escola pública.

Na continuação da pesquisa, o próximo passo foi selecionar algumas escolas em que poderia fazer pesquisa de campo. A pesquisa de campo a que me refiro diz respeito ao acompanhamento, no segundo semestre de 2015, de aulas de história em turmas de ensino fundamental e do cotidiano escolar, como meio de apreender a organização curricular para além dos textos oficiais. Um primeiro critério que gostaria de ver contemplado diz respeito à escolha de escolas que abarcassem as diferentes regiões geográficas da cidade, para ter contato com uma diversidade maior de realidades escolares. O segundo ponto a se considerar era procurar, inicialmente, professores/as com quem já tivesse algum contato ou indício de abertura à pesquisa, pois isso facilitaria o aceite e a entrada na escola.

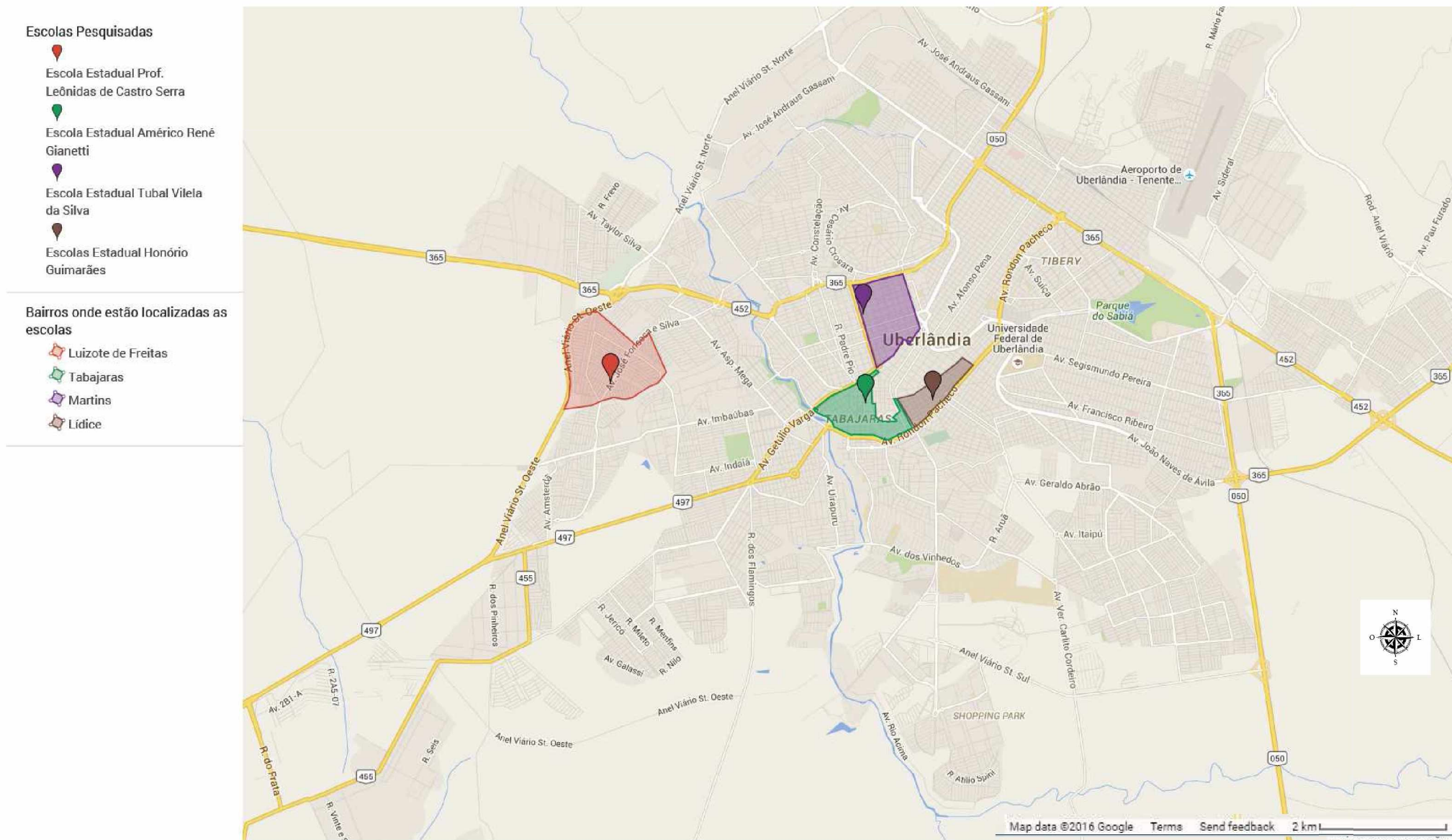
Desse modo, passei todo o mês de agosto de 2015 fazendo esses contatos para conseguir liberação para entrar nas escolas. Uma primeira visita para sondar a/o professor/a, o que nem sempre coincidia com a presença do/a diretor/a na escola. Depois, retornos, às vezes seguidos, para encontrar o/a diretor/a a fim de pedir autorização, até que, no final de agosto, já havia organizado as autorizações

para pesquisar nas escolas. A esse caso, excede uma das escolas, cujo contato e o acompanhamento foi feito no primeiro semestre de 2016.

Assim, acabei por conseguir pesquisar na Escola Estadual Honório Guimarães, com a professora Amanda Marques Rosa, em que acompanhei três turmas de 6º ano; na Escola Estadual Américo René Giannetti, com a professora Lígia Gomes Perini, na qual acompanhei três turmas de 9º Ano; na Escola Estadual Leônidas de Castro Serra, com a professora Giselda Paiva Xavier (e, às vezes, com a professora Maria Betânia Firmino Lobato e com a professora Maria Lúcia Honório Santos), em que acompanhei turmas de 7º, 8º e 9º anos; e na Escola Estadual Tubal Vilela, com a professora Roberta Helena Rodrigues Silva (essa última no segundo semestre de 2016), em que acompanhei turmas de 8º e 9º anos.

A Escola Estadual Honório Guimarães fica no Bairro Lídice, uma região mais central de Uberlândia, e é uma escola de pequeno porte, com 10 turmas, em média. A Escola Estadual René Giannetti está localizada no Bairro Tabajaras e é uma escola grande, com muitas turmas (mais de 30). Já a Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra fica numa região mais afastada do centro da cidade, no Bairro Luizote de Freitas. É uma escola com um prédio que ocupa um quarteirão inteiro e atende por volta de 20 turmas. Por fim, a Escola Estadual Tubal Vilela, do Bairro Martins, é uma escola de porte médio, com cerca de 15 turmas. O mapa seguinte indica a localização das escolas na cidade:

Mapa 1 – Uberlândia: escolas e bairros da pesquisa



Inicialmente, organizei o tempo de modo que passaria o mês de setembro e a metade de outubro nas escolas selecionadas; na segunda metade de outubro, faria contato com três novas escolas e passaria nelas o mês de novembro e a metade de dezembro, quando se encerraria o ano letivo; assim, contemplaria um número maior de regiões da cidade. Esse objetivo foi redefinido no andamento da pesquisa, por alguns motivos. O primeiro é que, com exceção da E. E. Professor Leônidas de Castro Serra, as demais recebiam alunos/as das mais variadas regiões da cidade, o que, de algum modo, já contemplava essa diversidade pretendida. O segundo ponto, e o mais importante, é que, no curso da observação, percebi que apenas um mês e meio não seria suficiente para me inteirar da dinâmica das aulas e da escola com mais profundidade. Assim, a metodologia acabou por ganhar um novo contorno, em que optei por acompanhar um número menor de escolas, mas com uma observação mais extensa, pois isso daria mais elementos para a compreensão do currículo. Nesse caso, embora as escolas não sejam pensadas como amostragens e nem as experiências vivenciadas em cada uma delas possam ser generalizadas para as demais, as situações observadas, as práticas relatadas, os documentos recolhidos possuem pontos em comum com as escolas em geral, o que pode servir para pensar sobre o ensino de história não em termos circunscritos àquela escola, mas de maneira mais ampla.

Para as visitas nas escolas e acompanhamento das aulas de história, sempre levava um “caderno de campo”, com folhas numeradas, no qual fazia os registros. Procurava anotar o máximo de informações que conseguisse, sempre atento para as interações entre os diferentes sujeitos – professores/as, alunos/as, supervisoras, demais funcionários/as da escola. Busquei suporte em trabalhos que discutissem a chamada “pesquisa de campo” e, dentre eles, destaco “A etnografia da prática escolar”, de Marli André, que me ajudou a construir uma estratégia de investigação e de registro.⁴¹

A autora ressalta que, na observação, não se pode reduzir os comportamentos com os quais nos deparamos a dados a serem mensurados. É preciso pensá-los no âmbito das interações em que se constituem, sem perder de vista a dimensão social. Marli André reflete, ainda, sobre uma questão que se coloca à maioria dos

⁴¹ ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

pesquisadores que recorrem à pesquisa de campo: a construção dos registros guarda uma dimensão extremamente subjetiva, já que o/a observador/a anota aquilo que ele lê a partir de seu lugar. Mas, para ela, é preciso superar essa pretensão de objetividade na investigação, já que toda e qualquer fonte parte de um lugar social. Ao mesmo tempo, diz ela, é preciso deixar claro que os registros se fazem num enredo de questões que inquietam o pesquisador, às quais ele quer responder, o que demanda, no momento de escrever o texto final, explicitar também os procedimentos investigativos que possibilitaram aquelas inferências. Além disso, é preciso um esforço de “estranhamento”, para analisar situações familiares como se fossem desconhecidas, atentando-se para os detalhes, para as ambiguidades, para ver o que está além do óbvio.

Nesse sentido, procurava anotar tudo o que conseguisse, em termos de relações sociais na escola, situações inesperadas (para mim), posturas das professoras, metodologias utilizadas, relações professora-alunos/as e alunos/as-alunos/as, o modo com os/as alunos/as se portavam na aula (como interagiam, o que questionavam...), que materiais didáticos eram usados, que temas/assuntos compunham a aula e como eles eram abordados etc. Ainda do diálogo com André, destaco que, no dizer da autora, a observação precisa ser somada a outras metodologias, como entrevistas, leitura de outros documentos escolares, fotografias, para ampliar as possibilidades de interpretação daquelas realidades:

Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar seus múltiplos significados [...].⁴²

É preciso, portanto, pensar os registros de campo como uma fonte histórica que, assim como as demais, para lembrar Thompson, deve ser interrogada com base em suas propriedades no processo de produção de conhecimentos que serão sempre inacabados, transitórios e incompletos, mas nem por isso falsos ou inverídicos.⁴³

⁴² Id. *ibid.*, p. 37-38.

⁴³ THOMPSON. E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. op. cit., p. 47-62.

Por último, ressalto como procedimento metodológico o emprego da história oral, com a gravação de entrevistas com as professoras que acompanhei, bem como com as supervisoras das escolas nas quais pesquisei. A realização das entrevistas constituíram momentos importantes para a estruturação do trabalho, pois conferiram mais dinâmica ao texto, num percurso de aproximação da pesquisa aos sujeitos envolvidos no processo diário de confecção dos currículos. Explorar as falas de professoras e supervisoras permitiu levantar outras possibilidades de interpretação para as mais variadas questões, numa discussão sobre como essas profissionais constroem suas práticas, em que se referenciam, o que selecionam como mais relevante para compor a organização curricular, que relações estabelecem na escola, que expectativas explicitam em relação ao ensino.

Referencio-me em autores/as como Alessandro Portelli, Yara Aun Khoury, Danièle Voldman e Regina Ilka Vieira Vasconcelos⁴⁴, quanto à articulação entre História Social e História Oral. A história oral é aqui entendida como espaço em que sujeitos articulam suas memórias e constroem interpretações sobre suas ações. Nesse sentido, compõem-se leituras sempre referenciadas no presente, pelas quais perpassam várias temporalidades. Segundo Vasconcelos, é

um movimento direcionado ao passado ou ao presente, para “temporalizar” experiências, produzir memórias, e que pode – ou não – descongelar o tempo, ainda que – não é demais lembrar –, na esteira das proposições “thompsonianas”, este movimento de produção de memória não seja considerado nem a reconstituição fiel do passado, nem a invenção de um sentido imaginário descolado do real vivido.⁴⁵

Nesse sentido, a tarefa foi perscrutar, nas narrativas, que questões colocavam, que sentidos forjavam, como as autoras se posicionavam, ali, como sujeitos daquelas memórias e histórias; num exercício de articulação com os demais

⁴⁴ PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética há história oral. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997. KHOURY, Yara Aun. Narrativas orais na investigação da história social. *Projeto História*, São Paulo, n. 22, p. 79-103, junho, 2001. VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 247-265. VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. *Narradores do Sertão: História e cultura nas histórias de assombração de sertanejos cearenses*. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em História) – Programa Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

⁴⁵ VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Cultura e memória: notas sobre a construção da lógica histórica na pesquisa audiovisual de História Oral. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. op. cit., p. 224.

materiais da pesquisa. No caminho de interpretação, cabe pensar a história oral também como um direito de falar, de se expressar, como um mecanismo em que os/as autores/as daquelas histórias se fazem sujeitos ao afirmarem suas presenças sociais no âmbito da construção daquelas relações. Assim, “atentos quanto ao lugar dos sujeitos na história”, o esforço é refletir “sobre modos como temos dado conta de explicar essa realidade, de maneira a contribuir com visões mais comprometidas com essa realidade”.⁴⁶

O trabalho se organiza em três capítulos, nos quais procuro explicitar algumas questões que dizem respeito à configuração do currículo.

No primeiro capítulo, “Diretrizes Curriculares e o Ensino Fundamental: proposições para a escola pública”, discuto as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove anos), ambas de 2010, vigilante quanto à historicidade desses materiais e aos fundamentos que expressam em relação à organização curricular. Articulo algumas entrevistas e materiais da imprensa para pensar socialmente as questões levantadas por esses documentos. O eixo do capítulo é compreender uma ambiência de proposições sobre currículo, em termos políticos nacionais, para situar minha investigação nesse campo. Início o debate abordando uma disputa pela escola pública, no tempo presente, que se expressa em termos de tentativa de revisão da legislação sobre a escola (trata-se do Projeto de Lei denominado “Programa Escola sem Partido”, a que convém denominar “Lei da Mordada”).

O segundo capítulo, “História em Currículo(s): das prescrições e das práticas”, é destinado à discussão sobre currículo de história, entendido como construção histórica concreta. Assim, relaciono um conjunto de documentos que ajudam na seara dessa abordagem: os Conteúdos Básicos Comuns-MG (CBC – História), entrevistas realizadas com professoras de história e com supervisoras escolares e cadernos de campo de observação de aulas de história. Penso esses materiais como evidências sobre o que se ensina e o que se aprende em história, nas escolas públicas pesquisadas. Destaco que refletir sobre currículo não se restringe a tratar

⁴⁶ KHOURY, Yara Aun. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. (org.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olhos D'Água, 2004. p. 136.

de documentos legais ou de listas de conteúdos, mas pensá-lo em sua dimensão social, forjada por homens e mulheres de “carne e osso”.

No terceiro capítulo, “Professoras, Escolas Públicas e Currículos: movimentos do ensino de história’, o debate se encaminha no sentido de mapear e problematizar práticas de ensino de história que não são evidenciadas em muitos dos materiais elencados anteriormente, entendendo-as, também, como práticas de currículo. Procuo, nesse espaço, através da descrição e da análise de aulas de história a que acompanhei, tratar de aspectos com os quais me deparei no decorrer das observações no interior das escolas públicas, muitos deles ignorados ou desconhecidos em alguns estudos sobre a temática. Junto a isso, as entrevistas com professoras de história ajudam a recolocar algumas questões sobre a escola pública e o ensino de história como dimensões do social.

CAPÍTULO 1

DIRETRIZES CURRICULARES E O ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES PARA A ESCOLA PÚBLICA

Nosso tempo
[...]
As leis não bastam.
Os lírios não nascem da lei..
[...]
Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!
Mas eu não sou as coisas e me revolto.
Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir.
[...]

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

1.1

Para qualificar o tempo e sobre os nossos “agoras”: a escola pública em questão

Em 1992, a historiadora Déa Ribeiro Fenelon publicou um artigo na Revista História e Perspectivas, intitulado “O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo?”⁴⁷, no qual defendia que a investigação histórica, mesmo quando dirigida a objetos localizados num passado remoto, precisa manter, como

⁴⁷ FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 6, p.5-23, jan./jun. 1992.

horizonte, o esforço de compreender e explicar o presente. Dialogando com Walter Benjamin, a autora endossava a necessidade de “preencher o tempo histórico” com os muitos “agoras”, “assumindo o campo imenso de possibilidades que ele representa”⁴⁸.

Nessa perspectiva, Fenelon reforçava que, até para tornar mais explícita e honesta a relação que mantemos com o momento em que nos situamos, cabe destacar nossas lutas, angústias e experiências históricas no tempo presente, como meio de politizar a história que produzimos.

Naquele momento, vivenciava-se

as agruras de acompanhar o lento e angustiado tempo de se forjar Constituições, que todos queríamos democráticas [...], a experiência de sofrer os impactos cotidianos de uma política de arrocho salarial, dos efeitos do desemprego; o enfrentamento de uma política de combate à inflação, que não conseguimos dominar e nem mais compreender [...] e tantos outros sintomas e sinais cruéis de uma época de crise [...].⁴⁹

A situação experimentada naquele período se colocava como um incômodo que motivava a prática historiadora, no sentido de interpelar os diferentes objetos investigados à luz dessas inquietações. Que presente era aquele? Que realidade era aquela que orientava as ações no social? São questões que ocuparam centralidade no que tange ao modo de fazer história defendido por Déa.

Resguardas as diferenças entre aquela conjuntura (início dos anos de 1990) e a que vivenciamos, hoje, no Brasil, cabe retornar a essas questões, agora num outro tempo verbal: Que presente é esse? Que realidade é essa que orienta nossa prática social?

É necessário dizer, antes de mais nada, que lançar essas questões no interior desse trabalho sobre escola pública e ensino de história, recuperando a argumentação de Fenelon, não é de forma alguma um despropósito. Ao contrário, faço isso levando em conta que, naquele período, constituía-se uma agenda pública nacional que inseria a educação em sua pauta, tanto que é que, na década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, tivemos a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional), das Diretrizes Curriculares

⁴⁸ Id. *ibid.*, p. 6,

⁴⁹ Id. *ibid.*, p. 5.

Nacionais para o Ensino Fundamental e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).⁵⁰

Ao mesmo tempo, essa agenda e esses documentos carregaram consigo as marcas do neoliberalismo que se delineava naquelas práticas políticas, sobretudo durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, filiado ao PSDB, caracterizados por privatizações, extrema concentração de renda e ajuste estrutural, o que, na prática, resultou em orçamento insuficiente para a educação, adoção de modelos escolares baseados na lógica de mercado e exclusão social quanto ao acesso à escola pública.⁵¹

Em trabalho publicado em 2013, Pablo Gentile e Dalila Andrade Oliveira apontam que, nos últimos anos, com os governos Lula e Dilma, do PT, o campo educacional sofreu fortes mudanças, a partir da tomada de importantes iniciativas objetivando “ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior”⁵². Nessa avaliação, Gentile e Oliveira comparam a situação em que se encontrara a educação, entre 2003 a 2013, em relação à do período de 1995 a 2002, o que lhes permite concluir que avanços significativos foram conquistados.

Esses apontamentos dos autores, tomados menos como uma constatação e mais como uma questão em aberto, embora reconhecendo o avanço das variadas políticas sociais nos referidos governos, funcionam como um preâmbulo para enveredar pela indagação “de que presente é esse?” que motiva discutir sobre escola pública e currículo. Vamos lá!

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a já mencionada LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é o que há de mais

⁵⁰ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n.4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998. _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

⁵¹ GENTILE, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 253-262

⁵² Id. *ibid.*, p. 254.

abrangente em termos legislativos, depois da Constituição Federal, no que se refere à organização educacional em todos os níveis. Em seu primeiro artigo, afirma:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.⁵³

Na mesma esteira, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que fundamenta a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando discute a condição da educação básica no Brasil, sustenta:

Dispor sobre a formação básica nacional relacionando-a com a parte diversificada, e com a preparação para o trabalho e as práticas sociais, consiste, portanto, na formulação de princípios para outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais.⁵⁴

Nos fragmentos citados, o que desponta como evidência primeira é o fato de que os dois documentos apresentam uma concepção ampla de educação. Reconhecem, em ambos os casos, que ela se formula tendo por base as práticas sociais de sujeitos concretos. No interior dessa concepção, portanto, está situada a compreensão da educação como experiência humana. Nesse sentido, já que tomada enquanto experiência, é assinalada por disputas, interesses, conflitos, antagonismos, posições políticas diversas, pelo lugar da pluralidade e da diferença.⁵⁵

Assim, situar a escola e a educação como terreno de práticas sociais que se vinculam, inclusive, aos mundos do trabalho, aos movimentos sociais e às

⁵³ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. p. 9.

⁵⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. p. 5.

⁵⁵ CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Aun. Introdução. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. op. cit. p. 12-13.

manifestações culturais implica negar toda e qualquer abstração que se possa fazer em relação aos sujeitos que lhes dão contornos reais: alunos/as, professores/as, especialistas, legisladores/as.

Cumpra-se dizer que esse reconhecimento é, de maneira geral, resultado das demandas históricas dos movimentos sociais, que pressionaram as autoridades a levarem em conta que suas atividades, ao comporem as dimensões da vida, são produtoras de conhecimento. Portanto, não podem ser fragmentadas ou ignoradas no processo de ensino e aprendizagem. Entre essas conquistas, é possível citar a sanção da lei 10.639, de 2003, e da lei 11.645, de 2008, que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas especialmente na educação básica.

Junto a isso, desde os anos de 1970, há uma bibliografia que tem servido como referência para muitos dos profissionais/pesquisadores da área da educação, em cujo cerne se encontra a proposta de não se desvincular o que os/as alunos/as e professores/as carregam consigo, enquanto referências socioculturais, do processo de ensino e aprendizagem. Refiro-me, aqui, à significativa produção de Paulo Freire,⁵⁶ que insistiu, em seus trabalhos, na necessidade de um olhar sensível em relação aos saberes socialmente construídos na prática comunitária. Diz Freire:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.⁵⁷

Como se vê, na proposta, a possível questão a compor o “plano de estudos” seria formulada tendo por base uma condição social de parte daqueles/as estudantes: as experiências, vividas inclusive em termos de classe, de habitar uma região da cidade que não recebe a devida atenção do poder público e, assim sendo, não oferece as condições necessárias à população. A partir daí, poderiam ser

⁵⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. _____. *Pedagogia da autonomia*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. op. cit., p. 31-32.

discutidos diferentes eixos, como memória e cidade, hegemonia e exploração, habitação e saneamento básico, entre outros.

De todo modo, o que importa, nesse caso, é menos o exemplo e mais o movimento que ele permite perceber. Em toda essa discussão, não há neutralidade, não há supressão de posicionamento político, não há abstração, não há negação de que todos nós, sujeitos históricos, temos um lado. Seria imperativo, ao discutir “por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?”, focar na razão pela qual essas condições se apresentam da maneira como estão e, com isso, indagar sobre os interesses que se colocam por de trás delas. Considero que caberia, ainda, abordar o contraponto a essa situação: como, possivelmente, esses grupos se articulam para exigir melhorias das autoridades? Como lidam com essas condições de vida? Que memórias têm sobre isso?

Há quem acusaria a todas essas formulações, que acolhem demasiada complexidade, de serem “ideológicas” por requererem trabalhos que não se restringem à mera repetição de conteúdos estáticos, apartados do processo dinâmico em que se encontram esses sujeitos, o que tornaria esse caminho inadequado para ser percorrido em sala de aula. No entanto, se considerada a proposição das Diretrizes Curriculares citadas, de que estamos tratando de pessoas situadas em contextos socioculturais reais, com condições físicas e intelectuais específicas, veremos que essa possível escolha se ampara inclusive legalmente. Além disso, ela seria válida para colocar em pauta as correlações de força que perpassam a sociedade brasileira, oportunizando explicitar as contradições e dar visibilidade às muitas histórias construídas por variados sujeitos sociais, em seus territórios de luta.

O que quero dizer, com essa incursão inicial, é que a legislação brasileira sobre a educação, ainda que com problemas estruturais os mais variados, tem avançado no sentido de propor currículos mais flexíveis, que se construam coletivamente no âmbito das experiências sociais de seus protagonistas. Currículos que levem em conta as necessidades reais daqueles por quem se concretizam, que não desconsiderem suas condições intelectuais, psicológicas e materiais ou, por que não dizer, suas condições humanas.

Todavia, para não perder de vista o lugar das contradições, vale lembrar a ressalva de Miguel Gonzáles Arroyo, educador e teórico de currículo, o qual afirma que currículo é, em primeiro lugar, um território em disputa.⁵⁸ Essa constatação de que o currículo envolve disputas se tornou, nos últimos anos, lugar comum na produção relativa à temática, de modo que perdeu força enquanto problema a ser investigado. A expressão é recorrente em muitos dos trabalhos dedicados ao assunto, no entanto faltam demonstrações mais contundentes de como elas se efetivam. Que disputas são essas? Dizer sobre isso, por conseguinte, é um exercício necessário aos estudos que se propõem a investigar o currículo na sua dimensão constitutiva.

Aqui, é um exercício duplo: 1) situar essa conjuntura histórica, enfocando no movimento que, dialeticamente, se dá de forma contraditória; 2) perscrutar os contornos dessas disputas, no plano das práticas sociais.

Como ingrediente desse mesmo tempo histórico, apresento o Projeto de Lei n. 867, de 2015, proposto pelo deputado Izalci Lucas, do PSDB-DF, constituído do seguinte teor:

Art. 1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

[...]

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

[...]

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.⁵⁹

Segundo o autor, a proposta de lei se justifica pelo fato de que, no país, há um elevado grau de "contaminação político-ideológica" nas escolas e universidades.⁶⁰

⁵⁸ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. op. cit.

⁵⁹ BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido", 2015. p. 2.

⁶⁰ Não assumo, aqui, junto a essa proposta, o modo como utilizam o conceito de ideologia. Por isso, optei por usá-lo entre aspas quando fizer referência ao modo como ele é tratado no projeto de lei. O conceito de "ideologia", tal como vem sendo discutido nos termos da História Social Inglesa, carrega demasiada complexidade e, portanto, não cabe nesse esquematismo reduzido adotado pelo deputado autor do projeto de lei. Ver WILLIAMS, Raymond. Ideologia. In: _____. *Marxismo e Literatura*. op. cit. p. 60-76. CHAUI, Marilena. O discurso competente. In: _____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982. p. 3-13.

Para ele, professores e autores de livros didáticos vêm utilizando suas aulas e obras para conseguir a adesão de alunos a determinadas “correntes ideológicas” que lhes fariam adotar condutas morais – especialmente moral sexual – incompatíveis com aquelas defendidas por seus pais.⁶¹

O suposto que alimenta essa compreensão sobre a escola – e, nesse caso, quero enfatizar, sobre a escola pública⁶² – se articula diretamente ao que temos vivenciado socialmente, no Brasil, de modo geral: o avanço de correntes ultraconservadoras, às vezes disfarçadas de liberais. Entre as práticas desses grupos, figura caracterizar como “ideológico”, “marxista” ou “doutrinação” iniciativas que se proponham a questionar a eficácia do capitalismo e a repensar a organização social, de modo a desnaturalizar as desigualdades.⁶³

Nessa frente de disputa pelo currículo, a concepção representada pelo Projeto de Lei dá a entender que reivindica que as atividades escolares sejam neutras e imparciais, esvaziadas de “ideologia”. No entanto, as mais variadas correntes que compõem as teorias do currículo têm nos ensinado que não há currículo que não seja ideológico, parcial, político, representativo de uma visão de mundo. Toda e qualquer proposta é enunciada a partir de um lugar de fala.⁶⁴ Dessa forma, o que se pretende, na verdade, é imbuir o currículo de uma outra perspectiva “ideológica”, travestida de imparcialidade e neutralidade.

Ainda tendo em vista as contribuições de Paulo Freire no que tange à área da educação, merece destaque o inciso V do artigo 2º, que propõe “reconhecer a vulnerabilidade do aluno como parte mais fraca na relação de aprendizagem”. O modo de encarar o ensino presente nesse projeto de lei parece partir de um

⁶¹ Segundo reportagens publicadas no portal *on line* do G1, o deputado autor do projeto de lei está sendo investigado por possíveis omissões e irregularidades na prestação de contas eleitoral referente à campanha de 2006 para a Câmara Federal, bem como por um suposto esquema de desvio de recursos públicos do programa DF Digital. Ver: OLIVEIRA, Mariana. *PGR pede condenação de Izalci por omissão em contas eleitorais de 2006*. Portal do G1. 22.05.2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/03/stf-autoriza-quebra-de-sigilos-do-deputado-izalci-lucas.html>> Último acesso: 06.04.2016; *STF autoriza quebra de sigilos do deputado Izalci Lucas*. Portal do G1. 18.03.2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/03/stf-autoriza-quebra-de-sigilos-do-deputado-izalci-lucas.html>> Último acesso: 06.04.2016.

⁶² Segundo o parágrafo primeiro do artigo terceiro da proposta, escolas confessionais e particulares poderão adotar suas posições “político-ideológicas”, desde que as comuniquem aos pais dos alunos no ato da matrícula.

⁶³ CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir. (org.) *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 123-134.

⁶⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. op. cit.

completo desconhecimento em relação à dinâmica escolar, tendo em vista que situa as relações professor(a)/aluno(a) como relações de força, em que os últimos constituem a parte mais fraca. Não quero, com isso, negar que existam tensões no cotidiano escolar, delineado por relações humanas. No entanto, a lógica contida no documento é a de que o processo de aprendizagem – o mais adequado, no meu ponto de vista, é falar de processo de ensino/aprendizagem – se centra na figura de um professor detentor do conhecimento e de um aluno receptáculo de informações, passivo nesse processo.

Essa ótica ignora, todavia, as experiências vivenciadas no Brasil, nas diferentes escolas públicas. Com Paulo Freire, aprendemos que a relação é de mão dupla, por isso não só de aprendizagem, mas de ensino e aprendizagem. E, mais do que isso, todos os envolvidos ensinam e aprendem, em relação dialógica e dialética.

Especialmente na área de História, esse tipo de organização curricular, supostamente “esvaziada de ideologia”, vincula-se a um modelo de história conservador, eurocêntrico, pautado pelos vultos dos grandes personagens políticos, os heróis, estruturado cronológica e linearmente.⁶⁵ Esse prisma oculta outras experiências históricas e outras maneiras de lidar com o tempo, além de, às vezes, legitimar processos de dominação e exploração. Consequentemente, reitera marcos de memória que ignoram as ações e lutas de sujeitos sociais na construção da história. Como já dito, a questão não é um currículo que não seja “ideológico”, mas com que premissas, também ideológicas, ele se alinha.⁶⁶

No mesmo caminho, há o Projeto de Lei 1145/2015, do deputado Rogério Marinho, também do PSDB, que “tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências”.⁶⁷ O objetivo, nesse caso, é criminalizar iniciativas que configurem

⁶⁵ Para mais detalhes sobre essa discussão, conferir o trabalho de Cláudia Sapag Ricci, uma das pioneiras em pesquisar o ensino de história no interior de um programa de pós-graduação em História. RICCI, Cláudia Sapag. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de história em São Paulo*. op. cit. _____. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. op. cit.

⁶⁶ Sobre essa discussão, ver importante reflexão construída pelo historiador Fernando Penna: PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

⁶⁷ BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 1145/2015, de autoria do deputado Rogério Marinho. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. 2015. p. 1.

“assédio ideológico”, sobretudo por parte de professores(as), prevendo pena de detenção e multa.

Embora siga a mesma linha de argumentação do PL anterior, a proposta do deputado Marinho é mais enfática. Identifica um inimigo a ser combatido, o PT – Partido dos Trabalhadores, que se caracterizaria por práticas autoritárias semelhantes às adotadas nos diferentes totalitarismos (fascismo, nazismo, comunismo) e afirma que “a forma mais eficiente do totalitarismo para dominar uma Nação é fazer a cabeça de suas crianças e jovens”. Segundo o deputado, essa estratégia visa à doutrinação dos estudantes, que são “desprovidos de experiências e de maturidade intelectual”, submetendo-os a um ambiente em que “proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários”.⁶⁸

Ainda como componente da justificativa do PL, o deputado menciona o filósofo Antônio Gramsci para discorrer sobre hegemonia cultural. Na compreensão de Marinho, esses grupos que almejam o poder total, em assalto à democracia, procuram se infiltrar nos “aparelhos ideológicos” (entre eles, a escola), bem como emudecem a pluralidade, calam a imprensa e os meios de comunicação, estabelecendo uma voz uníssona. Tudo isso, claro, receita política do PT!⁶⁹

O teor da proposta é chocante e grave, mas explicita as marcas históricas da conjuntura na qual se situa. Um momento de intensa polarização política, em que há, nos setores mais conservadores da sociedade, uma postura altamente agressiva. A escola e o currículo, mais uma vez, se encontram na condição de objetos dessa disputa.

⁶⁸ Id. *ibid.* p. 2-3.

⁶⁹ Quero, aqui, abrir um parêntese para dizer sobre as afirmações do deputado autor do PL. As práticas que ele indica como parte da ação do PT são, na verdade, características do modo como o partido ao qual ele é filiado, o PSDB, se porta. É esse partido que conta com apoio irrestrito da grande mídia. São os seus políticos que rejeitam a pluralidade, que buscam calar os meios de comunicação alternativos. São esses mesmos políticos, também, que têm demonstrado desrespeito à educação e aos seus sujeitos. Alguns casos específicos podem ser citados quanto a esse contexto: a operação liderada por Beto Richa, governador do Paraná, em que centenas de professores grevistas foram agredidos; e o caso do desvio de verbas destinadas à merenda escolar durante a gestão de Geraldo Alckmin, governados do estado de São Paulo. Ver: KANIAK, Thaís. *MP-PR responsabiliza Beto Richa por operação policial do dia 29 de abril*. 29.06.2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/06/mp-pr-responsabiliza-beto-richa-por-operacao-policial-do-dia-29-de-abril.html>> Último acesso: 12.04.2016. *Corrupção na merenda escolar em SP quebra cooperativa de agricultores*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/02/corruptao-na-merenda-escolar-em-sp-quebra-cooperativa-de-agricultores.html>> Último acesso: 12.04.2016.

Do ponto de vista teórico, o PL é inconsistente. O modo como o deputado se apropria do pensamento de Gramsci sobre hegemonia deixa dúvidas quanto ao seu domínio da obra do autor. Além disso, os estudos sobre currículo e sobre escola têm avançado no sentido de superar o entendimento de ambos como “aparelhos ideológicos”. Ao contrário disso, o que esses estudos indicam é que tanto a escola como o currículo, embora mantenham relações com o contexto em que se situam, não se restringem a processos de “determinação”, já que seus sujeitos são plurais, diversos e possuem posicionamentos variados, por vezes conflituosos, o que os leva a reinventar a história a cada instante, de acordo com suas necessidades.

Por outro lado, alguns grupos de profissionais da educação têm se mobilizado em contraposição a esses dois PL. É possível citar, como exemplo, a criação da página “Professores contra o Escola sem Partido” no *facebook*, rede social com maior número de usuários atualmente.⁷⁰ Com mais de dez mil seguidores, a página foi criada tendo o objetivo primeiro de se opor aos dois projetos que tramitam no congresso, bem como a seus similares apresentados em âmbitos municipais e estaduais. O conteúdo, atualizado diariamente, é composto por sugestões de leituras, por indicações de matérias publicadas na imprensa, por compartilhamentos de experiências escolares desenvolvidas em diferentes lugares do país e, também, por um espaço para que os/as professores/as possam expressar seus pontos de vista, suas angústias e suas indagações quanto ao tema. Além disso, ao longo do ano de 2016, várias universidades, coletivos, entidades sindicais e secretarias de ensino se mobilizaram para construir uma resistência ao movimento “Escola sem Partido”. Organizaram aulas públicas, debates, seminários, em parceria com as escolas públicas, lançaram manifestos e notas de repúdio, como meio de esclarecer, conscientizar, pensar coletivamente sobre estratégias para combater esse ataque à escola pública. Tem havido, portanto, movimentação e resistência. A categoria docente e a sociedade tem se posicionado e construído alternativas para se contrapor às ameaças à educação como direito social e formativo.

Os dois PL são problemáticos e danosos à atividade docente, isso está claro. É evidente, também, que seus autores desconhecem (ou conhecem e ignoram) o que acontece no interior das escolas públicas. No entanto, a questão que precisa ser

⁷⁰ Conferir: <<https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/?fref=ts>> Último acesso em 12.04.2016.

colocada é: por que, diante das inúmeras frentes que requerem atuação política para a conquista de melhores condições para a educação, o que chega até a pauta são iniciativas que prestam um desfavor à causa? Por que esses deputados não se propõem a lutar por melhores condições de trabalho para os professores, por salários mais dignos? Por que não batalham para a construção de mais escolas, ou por mais verbas para as escolas já existentes?

A “patrulha ideológica” retomada nesse momento histórico representa um risco à formação dos(as) estudantes, na medida em que criminaliza, por exemplo, discussões relacionadas às problemáticas do tempo presente, tão caras à disciplina de história e às humanidades em geral. É preciso, portanto, que assumamos o papel de protagonistas no que se refere à tomada de rumos quanto ao que deve ou não fazer parte do nosso dia a dia, enquanto professores(as). O combate a essas iniciativas conservadoras e autoritárias se coloca, para nós, como tarefa urgente e inadiável.

As questões situadas nesse primeiro movimento do texto ajudam a mapear o chão social no qual a investigação se ambienta, mas também se inserem na dinâmica proposta para o trabalho: perceber o currículo como território de disputa, nas suas diferentes dimensões, inclusive no âmbito da legislação que diz respeito à escola. Nessa linha, o objetivo, agora, é esgarçar as já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, também de 2010.

Nesse caso, há um primeiro desafio que se coloca: transformar a legislação em documentos que subsidiem a análise de uma dada realidade. Como lembram Heloísa Cruz, Maria do Rosário Peixoto e Yara Khoury, as fontes não são criadas tendo por função servirem à investigação histórica. Portanto, a operação de transformar os diferentes registros em materiais de pesquisa é tarefa do historiador, com suas opções teórico-metodológicas.⁷¹

Acompanhando essa linha de raciocínio, quero explicitar dois movimentos articulados. O primeiro trata da seguinte proposição: por que esses textos legais específicos precisam ser arrolados como documentos dessa pesquisa? O segundo

⁷¹ CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Aun. Introdução. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. op. cit., p. 20.

diz respeito a essa operação: no procedimento de constituição desses três materiais enquanto fontes para a investigação, o que importa observar?

Quanto ao primeiro, temos aprendido com E. P. Thompson que um material só se torna relevante para a investigação à medida que tem uma relação direta com a problemática.⁷² Assim, nesse intento de discutir escola pública, currículo e ensino de história, importa tratar dessa legislação como fonte tendo em vista que ela regulamenta a organização curricular no Brasil, estabelecendo normas, valores e princípios a serem seguidos. Uma das DCN diz respeito à educação básica de modo geral e a outra, ao ensino fundamental, especificamente.

Nesse percurso, e já discorrendo sobre os dois movimentos, cabe, para responder a essa problemática sobre a organização curricular, perscrutar a natureza histórica dessas leis. Com isso, para além de pensar nas possíveis normas que indicam para o currículo, é preciso, também, desvendá-las como linguagens, nos termos problematizados por Raymond Williams. Ou seja, como atividade prática e constitutiva do social, como “criação e recriação, uma presença dinâmica”.⁷³

As duas DCN possuem uma estrutura semelhante. São formadas, primeiro, por um **Parecer**, em que a comissão responsável pela elaboração e, especialmente, o relator, explicitam o percurso de criação do documento, seus fundamentos, princípios, referenciais e expectativas que sustentam a **Resolução**, a qual compõe a segunda parte do material, essa sim com caráter legal, que é aprovada pelo CNE.

De tal modo, há que se realizar procedimentos básicos de identificação do documento, a partir de informações gerais, tais como o órgão gerador, a data, o tipo (lei, decreto, código) e a abrangência daquele documento. Na mesma linha, colocam-se questões como: quando, por que e como ele foi elaborado; e para que e para quem foi feito.

Começo esse exercício pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovadas em abril de 2010. As referidas diretrizes advêm do

⁷² THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. op. cit. p. 47-62. Destaco que, junto com a leitura de Thompson, outro texto, que também o tem como referência, foi fundamental para a percepção da necessidade de articulação direta entre a problemática e a fonte, como dimensões paralelas. Ver: VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. op. cit.

⁷³ WILLIAMS, Raymond. Língua. In: _____. *Marxismo e Literatura*. op. cit. p. 37.

Ministério da Educação, especialmente do Conselho Nacional de Educação, com sua Câmara de Educação Básica.

Esse documento apresenta a seguinte estrutura: a primeira parte, o Parecer CNE/CEB n. 7/2010, tem 78 folhas. As primeiras páginas são relativas a um relatório com o Histórico do percurso. Em seguida, há um item denominado “Mérito”, no qual são apresentados os fundamentos, os diagnósticos e as propostas, assim divididos: 1) Referências Conceituais; 2) Sistema Nacional de Educação; 3) Acesso e permanência para a conquista da qualidade social; 4) Organização Curricular: conceito, limites, possibilidades; 5) Organização da Educação Básica; 6) Elementos constitutivos para a organização e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ao final, a comissão apresenta o projeto de Resolução para ser apreciado. A segunda parte, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, é composta por 18 páginas, nas quais constam seis títulos, 60 artigos e vários capítulos e seções, que dão corpo à Resolução. Esses itens são subsidiados pelos fundamentos elencados no Parecer.

Nesse exercício de interpelar a lei considerando seu caráter histórico, é necessário que não nos esqueçamos de que ela nasce em meio a escolhas, interesses e necessidade. Algum tipo de atividade social compele sua produção. O próprio material é composto por um item em que indica seu histórico, no qual apresenta os motivos que levaram à sua constituição.

Entre esses motivos, um ponto a ser inicialmente levantado é a existência de novos atos legais e normativos, em alguns casos incorporados pela própria LDB (o que expressa, inclusive, o caráter dinâmico e transitório da lei). Nesse mote, cabe mencionar a mudança na matrícula no ensino fundamental, que passa a abrigar crianças com seis anos de idade, acarretando a ampliação dessa fase de escolarização, que computa, agora, nove anos de duração. Essa configuração do ensino fundamental, de tal modo, colocou em evidência a necessidade de se rediscutir seus fundamentos e seus sentidos, os princípios que o nortearam, para dar conta da nova complexidade que passou a constituir-lo, na transição de oito para nove anos de duração.

O segundo eixo aponta para o fato de que questões sociais colocadas por aquela conjuntura exigiram a revisão das políticas educacionais, que precisavam incorporar os avanços conquistados pelos movimentos sociais, sobretudo no que

tange aos debates sobre diversidades/diferenças, escolas e currículos. Assim, urgia problematizar o desenho da instituição escolar, para que se colocasse como objetivo responder às demandas desse tempo. Tratam-se, segundo essas diretrizes,

das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.⁷⁴

Somada a essas duas frentes, há outra que merece destaque: até a criação desse documento, não havia, no Brasil, Diretrizes que formassem uma compreensão sobre a Educação Básica de maneira integral. Havia as Diretrizes específicas para cada nível (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), mas o processo global não era pensado. Nesse sentido, as DCN Gerais para a Educação Básica cumprem esse papel, também: o de serem uma orientação curricular que se proponha a refletir sobre o que a Educação Básica, nos seus três níveis, apresenta como traço comum, em termos de princípios, valores e encaminhamentos, visando garantir a integração curricular das três etapas.

Essas formulações sinalizam para um investimento em redefinir as políticas para a área da educação, num esforço de repensar o que se propõe para a escola, quais as características de seus sujeitos, quais suas necessidades. Ao mesmo tempo, há uma importante marca no material que precisa ser explicitada: suas concepções dialogam com as experiências anteriores (ou com legislações anteriores), cujo percurso na história é mobilizado como referência fundamental. Não se ignora, portanto, o processo e as práticas que antecederam a produção da lei e a subsidiaram.

Segundo Sônia Kramer, é importante observar esse tipo de propriedade em propostas curriculares, pois ela pode revelar a concepção que orienta seus produtores: ao apresentá-la, possivelmente se trata de um documento com viés democrático, que respeita a história daquilo que regulamenta; ou, quando a oculta, pretende se colocar como modelo abstrato que ignora o movimento social no qual se inscreve. Quanto a esse quesito, parece-me que a proposta ora analisada se insere

⁷⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. p. 10.

no primeiro grupo, na medida em que deixa clara a contribuição da trajetória de elaboração do sistema de educação brasileiro no procedimento de construção daquelas diretrizes.⁷⁵

O processo de formulação do material foi acordado em 2006, no âmbito da Câmara de Educação Básica, com algumas entidades: o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e as entidades representativas dos profissionais da educação e das instituições formadoras.

Nesse percurso, constituiu-se uma comissão coordenada pela conselheira do CNE, Maria Beatriz Luce, educadora e professora da Faculdade de Educação da UFRGS, que selecionou alguns temas para estimular o debate e, posteriormente, adotou-se uma metodologia que seguiu alguns caminhos.

O primeiro foi a realização de encontros descentralizados, dos quais participaram Estados e Municípios, no formato de audiências públicas com vistas a debater as interrogações selecionadas. Em seguida, o CNE e a CEB lideraram uma revisão de documentos que tratavam da Educação Básica, a partir da qual mapearam alguns pontos que seriam colocados como motivadores daquelas discussões, com participação de conselhos estaduais e municipais. Um exercício básico foi avaliar as diretrizes que já existiam sobre as modalidades que integravam a Educação Básica, quais sejam, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, observando, paralelamente, as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação do Campo, para a Educação Especial e para a Educação Escolar Indígena.

Ainda como componente da metodologia de elaboração do parecer, aconteceu, em Brasília, em novembro de 2006, o Seminário Nacional Currículo em Debate, organizado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, em que houve uma sessão ordinária da CEB, com participação de representantes municipais e estaduais, intitulada Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. O evento foi sucedido por outros, até 2009.

⁷⁵ KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios teóricos para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 165-183.

Com essa discussão acumulada, o passo seguinte foi constituir a comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes, respeitando a configuração do CNE naquele momento. Ela ficou assim composta: Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima.⁷⁶ O parecer foi aprovado pela CEB em 7 de abril de 2010.

Passo, agora, para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de 2010. O percurso que as produziu tem alguns pontos semelhantes em relação ao anterior, até por terem sido formuladas paralelamente, mas também tem algumas especificidades. A primeira delas diz respeito ao fato de que, nesse caso, essas diretrizes se destinam, exclusivamente, a uma etapa da educação básica, o ensino fundamental. O documento foi produzido pelo Conselho Nacional da Educação, através de sua Câmara de Educação Básica, ambos submetidos ao Ministério da Educação.

Na primeira parte do material, o Parecer CNE/CEB n. 11/2010, com 44 folhas, constam um relatório com o histórico e, em seguida, a parte em que são explicitados os fundamentos do documento. Integram-se a essas Diretrizes, ainda: Trajetória do Ensino Fundamental Obrigatório no país; A população escolar; O currículo; O projeto político-pedagógico; Educação de Tempo Integral; Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; O compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação dessas Diretrizes. São, aqui, itens sobre os quais a comissão de debucou, e que revelam ligação direta com o Ensino Fundamental. Na sequência, há o projeto de Resolução que tramitou no CNE. A segunda parte trata-se da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, com natureza legal, tem 14 páginas e 50 artigos divididos entre 14 segmentos.

Essas Diretrizes também estão situadas no âmbito da revisão das políticas para a área da educação, em face das novas demandas colocadas pelo presente,

⁷⁶ O presidente da comissão, Adeum Hilário Sauer, é graduado em Filosofia e em Direito. É professor da Universidade Estadual de Santa Cruz, na Bahia. Foi secretário de educação da Bahia, presidente da UNDIME e membro do CNE. A relatora, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, é graduada em Pedagogia e especialista em Metodologia do Ensino. É professora da Universidade Católica de Goiás, instituição da qual foi Reitora. Foi presidente do CNE entre 2008 e 2010. Raimundo Moacir Mendes Feitosa, membro da comissão, é graduado em Ciências Econômicas e Mestre em Planejamento. É professor da Universidade Federal do Maranhão e membro da CEB desde 2008. Por fim, José Fernandes de Lima, também membro da comissão, é graduado e doutor em Física, professor aposentado da Universidade Federal do Sergipe. Foi presidente do CNE entre 2012 e 2014.

bem como pela redefinição da estrutura do Ensino Fundamental, que, como já mencionado, passou a comportar nove anos de escolarização. Nesse sentido, buscou-se apreender essa ampliação do Ensino Fundamental não como uma operação meramente técnica de acréscimo de mais um ano, mas como um projeto de escola que precisava ser formulado.

Dessa maneira, como aponta o histórico traçado no parecer, esse novo formato de Ensino Fundamental acentuou a urgência de se pensar em um currículo articulado a um Projeto Político-Pedagógico capazes de traduzir os significados dessa estrutura, os quais tem como foco central “a luta pelo direito à educação”⁷⁷.

No que concerne ao Ensino Fundamental, as Diretrizes anteriores datavam de 1998. De lá até 2010, muita coisa havia se modificado, tanto na legislação, quanto nas experiências vivenciadas no interior das escolas. Lembro, novamente, a título de exemplo, das leis 10.639/03 e 11.645/08, que, respectivamente, tornaram obrigatória a inserção de conteúdos de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos. Esse conjunto de situações pautou a necessidade de reformulação dessas diretrizes, o que resultou no fato de que,

no primeiro semestre de 2009, o Sr Ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitou ao CNE que o Colegiado desse prioridade a esse esforço revisor e atualizador, incumbindo a Secretaria de Educação Básica do MEC de preparar um documento inicial de referência sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, destinado a subsidiar os estudos e debates que se seguiriam.⁷⁸

Como passo seguinte, foi montada uma comissão formada por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (também membro da comissão que elaborou as DCN anteriores), Regina Vinhaes Gracindo e César Callegari.⁷⁹ Na sequência, para discutir o documento, a comissão e a CEB organizaram audiências públicas com o objetivo de garantir a participação dos diferentes segmentos e acolher críticas, ideias, sugestões e reivindicações. Foram três audiências públicas, uma em

⁷⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. op. cit. p. 1.

⁷⁸ Id. *ibid.*, p. 1.

⁷⁹ Regina Vinhaes Gracindo, falecida em 2015, era mestre e doutora em Educação, professora da UnB e referência nos debates sobre escola pública e políticas para a educação no DF. Foi secretária de educação no DF e membro do CNE desde 2006. César Callegari é sociólogo, pós-graduado em Sociologia e Política. Foi secretário municipal de educação de São Paulo (2013/2014) e membro do CNE desde 2004, tendo sido presidente da CEB (2004-2006 / 2008-2010). Sobre Clélia Craveiro, ver nota 28.

Salvador, em 12 de março de 2010, outra em Brasília, no dia 05 de abril de 2010, e, por último, em São Paulo, na data de 16 de abril de 2010. Além disso, realizou-se, em Brasília e Florianópolis, reuniões com coordenadores de Ensino Fundamental de Secretarias Estaduais de Educação. O processo contou com a participação de entidades diferentes, como a SEB/MEC, a SEESP/MEC, o CONSED, a UNDIME, a UNCME, o FNCEE, a ANFOPE, a ANPAE, a ANPEd, a CNTE, o FORUMDIR, a SBPC, além da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado.

Passo, agora, para o último movimento desse exercício inicial: as questões sobre para que e para quem os documentos foram feitos. As duas DCN compartilham do mesmo pressuposto de que são uma referência para que os mais variados sistemas de ensino possam compor suas propostas pedagógicas, de acordo com as necessidades específicas de cada escola. Elas foram elaboradas com o objetivo de explicitar e normatizar alguns princípios básicos que devem ser garantidos a todos/as os/as alunos/as, bem como para orientar quanto à organização curricular da educação básica de modo geral, no caso da primeira, e do ensino fundamental especificamente, no caso da segunda. Assim, se destinam a Secretários/as Estaduais e Municipais de Educação, diretores/as de escolas, professores/as da educação básica, para que, na construção de propostas curriculares estaduais ou locais, de Projetos Político-Pedagógicos, de Planos de Curso, entre outros documentos, observem o que, no Brasil todo, compõe uma compreensão do que seja a educação básica e o ensino fundamental, como se estruturam, o que significam, quais seus fundamentos e objetivos.

1.2

No movimento das Diretrizes Curriculares: historicidades, proposições e caminhos para a escola pública

O exercício, agora, é explorar essa segunda dimensão dos materiais: as proposições que eles encaminham quanto à organização da educação básica e do ensino fundamental, em termos de princípios, fundamentos e direções apontados.

As DCN para o Ensino Fundamental de 9 anos situam essa etapa da escolarização como foco central da luta pelo direito à educação e, portanto, esse seria um princípio básico de embasamento dessas diretrizes. Assumindo o objetivo de garantir esse direito, colocam a necessidade de se observar quanto à sua qualidade e sua abrangência, e destacam a ampliação para 9 anos como um ponto que se insere nessa dinâmica. Com percepção semelhante, as DCN Gerais para a Educação Básica retomam a LBD e reforçam o Ensino Fundamental como direito público, que deve ser garantido a qualquer cidadão, inclusive os que a ele não tiveram acesso na idade desejável.

Na continuidade dessas afirmações, o argumento seguinte ao qual recorrem as duas DCN é o de que é preciso discutir, nesse eixo, a qualidade da educação. Ressalto um ponto relevante quanto a isso: nos dois documentos, reconhece-se que “qualidade” é, a priori, um conceito vazio, que precisa ser explicado em termos concretos, pois pode responder a demandas diferentes, por vezes, opostas. Nesse sentido,

o conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo.⁸⁰

⁸⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. op. cit., p. 5.

Essa percepção dá a ler que qualidade não é um conceito fechado, mas forjado em meio a uma historicidade que se constitui no âmbito das disputas sociais que marcam o terreno da história. Como adverte Raymond Williams, quando problematiza o desenvolvimento da noção de cultura, um conceito é um problema, um movimento histórico que precisa ser investigado, esgarçado e percebido no seu caráter incompleto, transitório e contraditório.⁸¹

Em documentos como esses, que orientam a organização curricular das escolas de educação básica, assumir como tarefa qualificar o que se designa por qualidade é, ao mesmo tempo, reconhecer a necessidade de se escolher um lado. Se é um terreno minado por disputas, estamos falando de qualidade para quem? Faz-se necessário, portanto, explorar os fundamentos que subsidiam esse encaminhamento nas duas Diretrizes, articulando-os com outros materiais empíricos que ajudem a pensar esse debate em seu caráter histórico.

A demanda por qualidade da educação ocupa centralidade nos debates e lutas capitaneados pelos movimentos sociais, pelos/as profissionais da educação, entidades sindicais, entre outros, inclusive nos espaços institucionalmente organizados para esse fim. Exemplo disso são as Conferências Nacionais da Educação, realizadas desde 2010.

A CONAE (Conferência Nacional da Educação) é um espaço aberto pelo poder público, sob responsabilidade do Ministério da Educação, agora através do Fórum Nacional de Educação (instituído na CONAE-2010), com periodicidade quadrienal. Expressa conquista das lutas históricas pela democratização da participação popular na construção de políticas para a área da educação e congrega, em seu bojo, profissionais, gestores, entidades representativas, pais, sociedade em geral. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ampliação das interlocuções entre a sociedade e as instâncias de formulação de políticas públicas, de legislação, de tomada de decisões. Assim, foi forjada a partir de um compromisso assumido pelo Governo Lula com os agentes envolvidos na construção de agendas para a educação.

As CONAES são precedidas por Conferências Municipais de Educação e Conferências Estaduais de Educação, em que cada município e cada estado que compõem a rede de educação brasileira podem avaliar suas necessidades,

⁸¹ WILLIAMS, Raymond. Cultura. In: _____. *Marxismo e Literatura*. op. cit. p. 17-26.

expectativas e, através de seus representantes, participar da formulação dos caminhos a serem adotados na Conferência Nacional. As instâncias municipais, depois de ter elegido temas, reivindicações e estratégias, escolhem alguns Delegados para participarem da Conferência Estadual de Educação, levando até lá a pauta formulada pela comunidade a que representam. Na sequência, a mesma metodologia é empregada no âmbito estadual, que indica Delegados para participarem da Conferência Nacional, a fim de levarem novamente as contribuições de suas comunidades.

Nesse sentido, cabe reconhecer que, mesmo com as críticas que possam ser feitas ao percurso, a dinâmica expressa nas CONAEs e os encaminhamentos ali elencados se situam num eixo que procura garantir, de modo democrático, a participação dos agentes envolvidos diariamente na prática educacional, em todo o país. Assim, os acordos firmados são, em grande medida, respostas às variáveis colocadas por esses agentes, com suas reivindicações, demandas, necessidades.

Há, sempre, um texto chamado “Documento-Referência”, elaborado pela comissão organizadora e resultado das Conferências Municipais e Estaduais, que subsidia os debates e apresenta algumas direções, diretrizes e temáticas sobre as quais é preciso se debruçar. Ao final, numa espécie de relatório, é lançado um outro texto, chamado “Documento-Final”, que sintetiza os debates sobre cada ponto presente no texto-referência, além de explicitar as estratégias colocadas, os avanços, destaques etc.

A 1ª Conferência Nacional da Educação aconteceu em 2010, em Brasília-DF, e seu documento-referência indicava, como temática central, a reflexão sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação, com foco no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes e Estratégias de Ação. Faço esse apontamento com o objetivo de indicar a existência de um lugar comum entre essa agenda e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais discutidas aqui. Daí a necessidade de pensar essas Diretrizes não como formulações descoladas do social, mas como construções articuladas a esse chão histórico de delineamento da educação.

Entre os temas levantados para compor o debate na CONAE, encontra-se a questão da “qualidade da educação”. Esse debate, portanto, se colocava na ordem do dia e, por isso mesmo, se faz presente também nas Diretrizes, com as quais o

Documento-Final da CONAE compartilha alguns supostos. Nesse último, a problemática da qualidade é colocada nos seguintes termos:

A qualidade da educação [...] é um fenômeno também complexo e abrangente, de múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas pelo reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; e muito menos pode ser apreendido sem tais insumos.⁸²

O documento explicita uma defesa sobre a necessidade de se tratar desse debate considerando-o como um fenômeno histórico, à medida que qualidade engloba múltiplas e paralelas dimensões, constituídas por atores variados e por suas relações, que são internas e externas à escola.

Além disso, é pertinente destacar o esforço por situar esses encaminhamentos na esteira de um debate sempre coletivo, pois requer conciliação de perspectivas e compreensões que, dentro da escola e fora dela, podem ser conflitantes. Tem a ver, por exemplo, com as experiências formativas de cada professor/a, seus anseios, suas defesas sobre o ensino e a aprendizagem. Esses acordos, portanto, apesar de expressarem projetos coletivos, carregam consigo embates e tensões, desde suas formulações, quando é preciso negociar, lidar com contradições, na tentativa de estabelecer consensos sobre o que, dentro das diferenças, é possível eleger como pontos principais a comporem os encaminhamentos.

Nesse sentido, as indicações acordadas na CONAE, frutos de um terreno que também subsidia o parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares, se assentam numa perspectiva que procura referenciar a busca por qualidade nas práticas e reivindicações dos muitos sujeitos que atuam nessa seara. Apontam, na contramão desse reconhecimento, as necessárias atitudes concretas ainda a serem conquistadas para a viabilização desse pleito, como mais e melhor geridos financiamentos, mais investimento em formação, valorização da carreira, melhoria nas condições de trabalho, entre outras.

Essa preocupação emerge como uma questão do nosso tempo, ligada à defesa pelo direito social à educação como parte do processo de exercício da cidadania. Coloca-se como um compromisso assumido quanto à pertinência de se

⁸² BRASIL. Ministério da Educação. *Documento-Final – 1ª CONAE – Conferência Nacional de Educação*. 2010.

garantir não apenas o acesso à escola, mas a permanência e a busca por uma educação com significado social e ancorada nas experiências vividas por alunos/as e professores/as.

Alice Casimiro Lopes, pesquisadora de currículo, encaminha uma reflexão na qual indaga se a qualidade da escola pública passa por uma questão de currículo. A autora aborda algumas projeções do sentido de qualidade para dizer de sua recorrência nas políticas curriculares e coloca que, nos últimos anos, há um esforço por qualificar o que se pretende com o uso de tal adjetivação, talvez como estratégia para construir uma diferenciação quanto ao que estava colocado em termos de políticas públicas de governos anteriores.⁸³

Para a autora, é conveniente disputar os sentidos de qualidade e os correlatos sentidos atribuídos aos currículos, como meio de romper com as demandas colocadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que pressionam para que a escola demonstre “eficácia”, ou cumpra metas auferidas por meio de avaliações externas.

Lopes ajuda a perceber, no diálogo com as proposições da CONAE e das Diretrizes, a vitalidade de se pensar no currículo de forma mais ampla e flexível, assumindo que a junção entre currículo e qualidade, nos termos que temos defendido, significa ampliação do pensamento crítico, compreensão e problematização de relações sociais (às vezes conflituosas), construção de referenciais para ler o mundo e agir nele, enfim, atuar de forma consciente na produção de sentidos para a educação, a escola e a sociedade.⁸⁴

Nesse viés, como meio de demonstrar a qualidade sobre a qual se fala, as Diretrizes para a Educação Básica afirmam que

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

⁸³ LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda et. all. (orgs.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-29.

⁸⁴ Id. *ibid.*, p. 19-24.

é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.⁸⁵

Assim, um primeiro apontamento diz respeito ao fato de a qualidade não poder ser pensada em termos abstratos, mas entendida no plano das práticas cotidianas daqueles que a efetivam. O reconhecimento dos movimentos sociais como agentes ativos nesse processo é um avanço, à medida que se relaciona com a democratização das esferas de atuação política na batalha pelo direito à educação, protagonistas naquilo que compõe a segunda camada que qualifica a qualidade: seu status de direito inalienável de todos os/as brasileiros/as de obterem uma formação pautada pela continuidade nos estudos e por aprendizagens que sejam preenchidas de significados que deem sentido à convivência humana, no presente. É importante referenciar esse processo no contexto de classes e na luta por educação de qualidade, também, para os pobres, para os negros, para pessoas com deficiência, para os indígenas, para os moradores do campo, entre outros.

A urgência de atenção quanto ao caráter histórico do conceito de qualidade é posta, ainda, nas DCN para o Ensino Fundamental, que afirmam que, junto com as demandas de diferentes grupos, ele responde às demandas situadas no tempo. Por exemplo, durante os anos 1970 e 1980, alguns setores dos movimentos sociais pela qualidade da educação reivindicam melhorias nas condições básicas de funcionamento das escolas. Já na década de 1990, sob o argumento de que, embora com muitos recursos para a área, eles eram mal geridos e a reivindicação se voltava para a eficácia obtida pelas escolas quanto ao rendimento dos alunos.

Na concepção sustentada pelo documento, “a qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.”⁸⁶ Desse modo, essas Diretrizes procuram se diferenciar quanto a esse lugar de fala e, para explicitar a defesa que fazem quanto à educação, acrescentam um outro adjetivo, também gestado nos processos de luta: qualidade **social** da educação.

⁸⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. op. cit., p. 8.

⁸⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. op. cit., p. 5. (grifo meu)

Assim, o que essas Diretrizes assinalam como eixo de preocupação é a necessidade de se articular as reivindicações por escolas com melhores estruturas e com recursos mais bem geridos à mobilização pela educação como direito que se faz através da participação da população, de forma democrática e que responda aos imperativos de estudantes de diferentes contextos, que vivenciam suas necessidades na vida concreta.

A questão pode ser elucidada, também, por meio do trecho de entrevista com Amanda Marques Rosa, professora de História na Escola Estadual Honório Guimarães, quando discorre sobre as condições de trabalho na escola pública:

ARTUR: É... e sobre as condições de trabalho, assim, como é que você avalia?

AMANDA: Então, as condições de trabalho... Eu não acho que tenha, na escola pública hoje, que... Bom, talvez eu até possa tá aqui generalizando demais, muito simplista... Mas são muito difíceis. Vou tomar como exemplo essa minha experiência. Eh... são dois anos e meio nessa escola, onde eu me tornei efetiva, que é quando você consegue ter uma tranquilidade a mais, de não pensar “não, pra onde eu vou?”, mas são salas super lotadas... Muitas vezes, eu falo pras pessoas que as condições são insalubres, as pessoas acham que eu estou brincando, estou exagerando. Mas é insalubre, porque ela não tem uma acústica... Eu tenho um tom de voz muito baixo, então eu sempre tenho que falar mais alto, então eu sempre saio... termino a rotina ali do dia com a garganta sempre muito dolorida, com muita ardência na garganta, e muito abafado, muito quente. E eu acho isso muito difícil. E... por exemplo, dessa escola que eu tô hoje. Muitas vezes, é uma educação muito voltada só pra uma formação, que eu nem posso dizer que é uma formação intelectual, é uma formação pro mercado. E as pessoas se vangloriam disso. Nem pensam... nem se propõe a refletir que não é isso que a gente tem que pensar. Tem que pensar na formação do cidadão, da ética, do ser humano, né. Então, as nossas condições de trabalho são baseadas nisso. Uma valorização do profissional que tá muito deficitária, né. Então, socialmente... a gente não é reconhecido, por mais que agora nós acabamos de passar o dia do professor... você vê todo mundo “ah, professor é a profissão que forma todo mundo”. Mas é aquele discurso vazio ali, do dia do professor, naquele mês. Depois disso, vai repetindo, mas a gente não vê melhorias na prática. [...] Então, é uma rotina desgastante, é improdutiva.⁸⁷

⁸⁷ Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015. Amanda Marques Rosa é professora efetiva de história na Escola Estadual Honório Guimarães, desde 2012. Com 36 anos de idade, concluiu o curso de graduação em História no ano de 2008 e, logo em seguida, ingressou para o Mestrado em História, concluído no início de 2011. Naquele momento, atuava na escola nos períodos matutino e vespertino, além de exercer a função de Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no subprojeto História.

Essa entrevista, ao contrário das demais, foi realizada nas dependências da Universidade Federal de Uberlândia, e não no ambiente das escolas onde as professoras lecionavam. Esse fator, talvez, tenha contribuído para que a docente pudesse expressar com mais liberdade suas inquietações, sem o receio de que estivesse sendo ouvida por algum funcionário da escola, o que poderia levar a algum mal entendido.

O relato apresentado pela professora, quando explicita suas condições de trabalho, expressa um conjunto de situações vivenciadas pela maioria dos/as profissionais da educação que trabalham na escola pública, no Brasil. Embora, no decorrer da entrevista, não assuma uma postura que a vitimize, Amanda coloca que ainda se faz necessária a devida atenção quanto às demandas relativas a melhorias estruturais nas escolas. Os elementos conjugados por Amanda, embora partam de sua experiência na escola na qual se tornara efetiva, ampliam em muito as possibilidades de interpretação dessa temática, já que não são circunscritos àquela escola, mas se remetem a espaços mais amplos e constitutivos da luta pela educação no país, da qual a professora também é sujeito. A menção à efetividade como a conquista de estabilidade se contrasta com as incertezas do início da carreira, em que o/a professor/a passa por diferentes escolas, batalha para conseguir emprego, se depara com o desconhecido. Ressalta, com isso, o desafio que ainda está colocado quanto à construção de uma carreira docente que valorize o/a profissional e que o/a encoraje a assumi-la. A questão da carreira, junto com a reclamada valorização social do/a professor/a, despontam como um clamor quase que geral da categoria, indicando um horizonte de expectativas para a docência na escola pública, bem como dizem respeito também à construção real da qualidade da educação, pois são experimentadas pelos sujeitos concretos que, na construção de suas práticas de ensino, lidam com essas condicionantes.

Nesse sentido, outro destaque se refere ao número excessivo de alunos/as por classe – condição que observei praticamente em todas as escolas que acompanhei no curso dessa pesquisa –, realidade que, somada à estrutura física muitas vezes inadequada das salas de aula, a professora dimensiona como um fator que cria obstáculos para a concretização de muitos objetivos de ensino e de aprendizagem, além de trazer desgastes físicos para a docente.

Amanda indica, ainda, mais uma camada, talvez mais truncada, de relações que compõem a escola pública. Trata-se do sentido oficial pretendido para o currículo daquela instituição na qual leciona. A prescrição advinda da administração, e da qual partilha um conjunto de professores/as, atribui à formação o caráter de preparação para o mercado de trabalho, colocando em segundo plano aspectos da formação intelectual.

Simultaneamente, a professora reivindica outra lógica de organização curricular para compor seu cotidiano de docência, pois identifica como necessário o trabalho com aspectos que contribuam para a formação integral de cada aluno/a. Essa situação salientada por Amanda emerge também nas demais entrevistas com professoras e, em alguns casos, com as supervisoras escolares. Expressa-se um desejo de adotar outros sentidos para o currículo, que não seja apenas centralizado em questões técnicas e burocráticas, revelando uma dimensão presente na escola pública, hoje, que é a da organização do tempo de maneiras que sem sempre o aproveitam para potencializar espaços de criação. É, aqui, uma questão de currículo, das mais truncadas porque tem a ver com negociações e tensões entre diferentes sujeitos que disputam a organização curricular.

Essas ondulações se fazem presentes na constituição diária da escola pública, bem como sinalizam para a multiplicidade de práticas que materializam o currículo escolar real, forjado em meio a interesses e valores diversificados. Mais do que isso, ajudam a situar essas Diretrizes Curriculares numa confluência advinda do chão das escolas públicas, no Brasil, do qual insurgem as demandas colocadas pelos/as protagonistas concretos que dão à educação a condição de experiência social que compõe a vida. Importa destacar que, se essas Diretrizes, de um lado, respondem às necessidades colocadas por diferentes movimentos sociais e pelos sujeitos da educação e conseguem expressar avanços em termos de legislação, de outro, a professora indica que ainda é preciso que esses avanços sejam também expressados em termos de atitudes práticas e concretas que, de fato, consigam viabilizar a valorização da escola, proporcionando educação de qualidade social.

Ainda como maneira de explicitar o que se chama de educação de qualidade social, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos abordam que, para que as políticas educacionais surtam efeito, precisam ser articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, da habitação, do

transporte, entre outras, pois elas mantêm relações imbricadas umas com as outras. Trata-se, aqui, de um princípio comum entre as duas orientações curriculares discutidas: a educação como prática inclusiva, que deve se comprometer com a redução da pobreza e com a superação das desigualdades. Em outras palavras, a educação como um dos caminhos para a promoção de justiça social.

A pesquisadora Dalila Andrade Oliveira problematiza a questão da associação entre escola e promoção de justiça social e reconhece que as políticas educacionais partem dessa noção, em nível nacional e internacional. Na perspectiva da autora, esse debate precisa ser visto com mais profundidade, pois ele abriga algumas armadilhas. Oliveira situa a centralidade da escola na sociedade brasileira (dimensão ativa, inclusive, em políticas de distribuição de renda como o Programa Bolsa Família), mas sustenta que é urgente desconfiarmos de lógicas que propõem o estabelecimento da justiça social a partir da meritocracia, pois numa sociedade capitalista como a que vivemos, tal intento seria falacioso, uma vez que oculta as desigualdades sociais.⁸⁸

De modo geral, a pesquisa de campo em escolas públicas de Uberlândia indica que, mais do que uma constatação, a junção entre escola/justiça social, bem como a associação das políticas educativas com as demais, ainda é um desafio colocado para a nossa sociedade, ao qual precisamos enfrentar na busca de uma escola de qualidade referenciada socialmente.

Ao longo do trabalho de observação de aulas de história, procurava mapear a quantidade de alunos/as negros/as presentes nos ambientes escolares, como estratégia para perscrutar a composição daquelas escolas públicas. Inicialmente, registrava em meu caderno de campo, junto com o número de alunos/as por sala, a quantidade que conseguia apreender. Mas, ao passo que fazia isso, incomodava-me o fato de que, possivelmente, operava uma classificação externa às historicidades daqueles sujeitos, através do meu olhar. A estratégia, então, foi conseguir com as professoras um momento para aplicar um questionário, o qual, entre outras coisas, perguntava ao/às alunos/as: “você se considera ()branco(a) ()pardo(a) ()negro(a) ()amarelo(a) ()indígena”.

⁸⁸ OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: _____; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

Mais do que os resultados, chamou-me a atenção o processo de preenchimento dos questionários por parte dos/as alunos/as. Alguns dos/as que, com meu olhar “externo”, havia assinalado como negros/as, escolhiam a opção “branco(a)”. No momento, demonstravam certo constrangimento quanto à opção, consultavam a professora e a mim quanto a qual deveria ser sua escolha, e, ao final, muitos/as acabavam por se autodeclarar brancos/as. Notadamente, essa situação tem a ver com o marcante racismo em nosso país. Nesse sentido, essas experiências vivenciadas em sociedade, na cidade, na família, imbricam-se, também, em meio às relações constituintes da escola pública. Seria essa uma questão de justiça social? Seria essa uma questão de currículo?

Assim, embora essas Diretrizes se situem na esteira do combate às desigualdades e tratem disso como uma entrada para discutir currículo, é notório o quanto precisamos caminhar, na escola e na sociedade, para o enfrentamento dessa realidade. Como fazer para que essa indagação se torne um suposto que alimente a construção mais ampla da escola? Como traduzir, em termos concretos, essa preocupação? Nesse sentido, se a escola pública é um espaço em que essas relações sociais aparecem, é também um lugar privilegiado para confrontá-las, o que demanda assumi-las não como operações técnicas a serem inseridas nos currículos oficiais, mas como um eixo que merece ser enfrentado cotidianamente na produção de currículos reais. Ressalte-se que não se trata apenas da questão do racismo e das relações étnico-raciais, mas de um conjunto de temáticas, como as de gênero e de classe, que compõem currículo porque dizem de como se ensina e como se aprende, na escola pública.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no debate sobre a qualidade, reconhecem que essa é também uma questão política, disputada por diferentes agentes da sociedade. A noção de qualidade, como já dito, não é universal e nem uníssona. Nesse sentido, vale incorporar, aqui, outros materiais que ajudem a situar socialmente essa frente de disputas.

A edição nº 230 – Ano XXV da Revista Nova Escola, de março de 2010, conta com um artigo intitulado “Qualidade custa caro” (em negrito, com letras em tamanho chamativo), assinado por Rodrigo Ratier. O texto foi publicado numa coluna fixa da revista, “O X da questão”, e conta com duas páginas separadas por uma

propaganda da própria revista. Uma imagem e um gráfico se somam ao texto escrito.

A discussão central, no caso, é a relação entre investimento e qualidade da educação. Com base em um *ranking* entre 128 países divulgado pela UNESCO em janeiro daquele ano de 2010, Ratier adota um tom de lamento pelo fato de o Brasil ocupar o 88º lugar, posição inferior a Honduras, ao Equador, à Bolívia, ao Uruguai e ao Chile, entre outros. Daí, afirma o autor: “a óbvia conclusão, confirmada por todos os testes de avaliação, é que o ensino brasileiro está longe de garantir a aprendizagem de todos os estudantes.”⁸⁹

O critério utilizado por Rodrigo Ratier para chegar à conclusão “óbvia” de que a educação no país está distante de ter qualidade é a posição que o país ocupa nesse *ranking* internacional. No entanto, sabemos que tudo que é historicamente construído não é assim tão óbvio. A colocação do Brasil, 88º lugar, não é argumento suficiente para desqualificar seu sistema de ensino. Essas avaliações externas, nacionais e internacionais, não são instrumentos capazes de diagnosticar a real condição das escolas e dos estudantes, pois são pensadas de maneira externa (o próprio nome já denuncia isso) ao processo de ensino aprendizagem. Assim, a classificação que produzem oculta as diferenças entre os países e seus sistemas de ensino, diferenças que são de extensão territorial, culturais, econômicas, entre outras.

Na sequência, o autor do artigo recupera alguns marcos históricos de constituição da escola pública no Brasil, como a Era Vargas e a Ditadura Militar, e sustenta que, nessa última, os investimentos destinados à educação foram destacadamente insuficientes. Com base nisso, assevera: “os efeitos desse processo afetam o dia a dia dos educadores até hoje: escolas sucateadas, turnos de aula multiplicados, salários baixos e **fuga da classe média da escola pública**.”⁹⁰

A composição central do artigo aparenta assumir o compromisso com a educação, ao cobrar das instâncias governamentais o necessário reconhecimento de que é preciso investir, com responsabilidade. No entanto, alguns elementos, aparentemente irrelevantes, talvez aqueles pormenores de que nos fala Carlo

⁸⁹ RATIER, Rodrigo. Qualidade custa caro. *Nova Escola*, São Paulo, Ano XXV, n. 230, p. 28-30, março 2010.

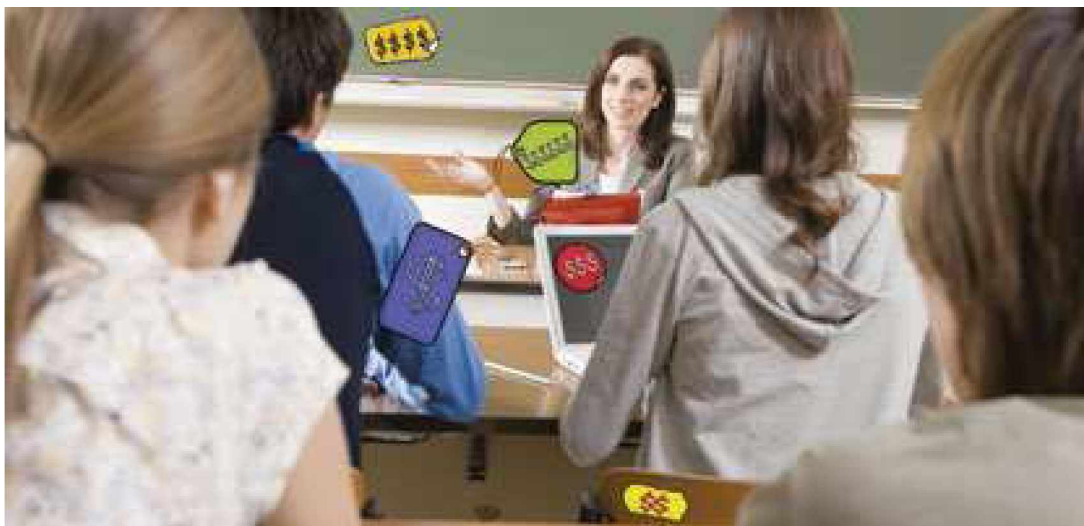
⁹⁰ Id. *ibid.*, p. 30. (grifo meu)

Ginzburg⁹¹, permitem apreender uma concepção de educação que embasa a construção daquele texto, talvez contraditória.

Meu objetivo, aqui, não é negar que os investimentos em educação precisam ser colocados em pauta e constantemente revisados, ou que não há escolas no país que necessitem de melhorias estruturais, ou que os salários dos professores não sejam os desejáveis. Apesar disso, o que significa, por exemplo, ponderar como um prejuízo ao dia a dia dos educadores a “fuga da classe média da escola pública”? Essa consideração, em outras palavras, é sustentada por uma ideia que atribui às crianças das camadas populares o lugar do fracasso, são aqueles que não conseguem aprender. Nessa lógica, conseqüentemente, a “incômoda” posição do Brasil no *ranking* é culpa desses estudantes, desprovidos de capacidade suficiente para se saírem bem nas avaliações externas. Se os alunos de classe média não tivessem “fugido” da escola pública, estariam lá para fazer essas provas e, aí sim, certamente nossa colocação seria melhor...

Junto a isso, destaco a imagem que abre o artigo.

Imagem 1 – Foto de abertura do artigo “Qualidade custa caro”



Fonte: Revista Nova Escola (Edição nº 230 – Ano XXV – Março de 2010)

A foto é disposta, no artigo, antes mesmo de o texto começar. Nela, notamos a estrutura de uma sala de aula, uma professora sentada à frente de um quadro-negro, com quatro alunos/as presentes, todos/as brancos/as. Para compor o sentido pretendido pelo texto, são sobrepostas à fotografia quatro etiquetas que indicam que

⁹¹ GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 143-179.

os itens ali constantes têm custos: a professora, que recebeu uma etiqueta amarrada no próprio pulso, o que a associa a uma mercadoria, a pasta que ela segura nas mãos, o quadro-negro e o computador usado por uma aluna. Talvez, essa leitura do processo educativo se alinhe com aquela postura da qual as Diretrizes para o Ensino Fundamental procuram se diferenciar: a que reduz a avaliação da qualidade da educação às questões estruturais, sem por em pauta o caráter humano ativo nessa dinâmica.

Desse modo, embora o artigo se coloque na condição de autuar o governo quanto à necessidade de investimentos em educação, acaba por utilizar argumentos que desvalorizam a prática dos sujeitos que conferem vitalidade à escola. Ao invés de questionar essa interpretação sobre a escola que utiliza critérios externos à sua própria condição histórica, termina por assumir essa mesma posição.

Em entrevista realizada com a supervisora da Escola Estadual Honório Guimarães, essa questão também é dimensionada:

ARTUR: E as condições de trabalho, como que estão?

CLAUDINÉA: Olha, assim, em termos de estrutura física, a escola pertence ao Estado, né, então, na minha sala de aula, é uma sala de aula que foi... É uma sala que é improvisada. O teto lá é aquele PVC. Então, quando chove, chove mais dentro da sala de aula do que de fora... (risos) Então, realmente, assim, é um alagamento total. No começo, os meninos ficava “ah, ah, ah... não sei o que”. Aí, eu conversei com eles, que a sala tem um problema, e se nós deveríamos abandonar a sala e ir pra biblioteca, e assim seria com todos os demais problemas que viessem pra nossa vida, “vamos abandonar?”. Vai casar, tá ruim o casamento, separa... Casa de novo, separa... Mil vezes. Claro que se o casamento tiver ruim tem que separar mesmo, mas primeiro tem que tentar, né. Então, primeiro, nós tentamos... e aí, toda a decoração da minha sala, eu queria decorar, mas não podia por nada de papel, porque escorre água pelas paredes todas, as quatro paredes. Aí, eu comprei material de plástico, nós fizemos o sistema solar numa parede inteira, fizemos fenômenos da natureza na outra. Decoramos a sala. Então, eu acho que, assim, nós enfrentamos o problema. Tem problema, sim. É quente... O estado não mantém, o Estado não... agora tão fazendo uma reforma, mas, assim, você vê que é uma coisa precária, né. E, nas outras questões... questão, eh, salarial, por exemplo, eu acho que, em qualquer carreira, em qualquer trabalho, se a pessoa não estiver satisfeita, tanto com o trabalho que ela está desenvolvendo, ou com o salário que ela está recebendo por aquele trabalho, ela precisa repensar a sua profissão, a sua vida, e mudar. É um relacionamento. Se ela não tá bem naquele casamento, ninguém é obrigado, nós não tamo no século XVII pra ficar lá obrigado a manter aquela união. Então, vai seguir o caminho. Separa, muda de escola, sai da pública, vai pra particular; se não tiver bom também, vai vender alguma coisa, entendeu? Eu acho que todas

as profissões tem problemas, tanto estruturais quanto físicos. Então, se não tá bom... Eu não posso falar assim que é um salário maravilhoso, porque não é; mas também eu não posso falar que é o pior que tem. Eu... eu gosto da minha profissão. Se melhorar o salário, ótimo; se melhorar a estrutura do prédio, melhor ainda, sabe? Mas eu não dependo disso, nem do prédio nem do meu salário, pra desenvolver o meu trabalho. Eu acredito mesmo nele, eu faço o máximo do que eu dou conta.⁹²

Claudinéia exerce uma jornada dupla de trabalho nessa escola: atua como supervisora num turno e como professora do 2º ano do ensino fundamental no outro. Embora eu a tenha procurado na condição de supervisora, sua fala diz respeito à docência, também, e não poderia ser diferente. A sala de aula na qual leciona foi improvisada naquele ano: estrutura abafada, pouca ventilação, mais carteiras do que o espaço comporta, um ar condicionado para amenizar a temperatura. Contudo, o enredo construído por ela ao interpretar sua própria atuação se diferencia do viés colocado pelo artigo, na medida em que, apesar de reconhecer problemas estruturais para o exercício da profissão, não os coloca como determinantes da qualidade do ensino que se opera ali. Mais do que isso, reconhece a si e aos/às seus/suas alunos/as como sujeitos capazes de atuarem em meio aos limites colocados pelos problemas estruturais, com uma prática recorrente em todas as escolas: a de improvisar e lidar com desafios que também fazem parte da dinâmica de ensino, como a tomada de decisões e o enfrentamento de problemas.

Com a ressalva feita por Alessandro Portelli, de que a história oral como metodologia investigativa conta mais sobre a construção de significados e menos sobre eventos⁹³, penso que a narrativa elaborada por Claudinéa evidencia que suas atividades cotidianas, e a posição que assume frente a elas, dialogam (não necessariamente de forma consciente) com as proposições das Diretrizes Curriculares, não numa perspectiva técnica de que as execute, mas no sentido de que reconhece na escola um campo potencial de atuação humana, que acomoda escolhas, caminhos, conformismos e resistências, “o gosto pela profissão”.

⁹² Claudinéa Maria de Moura. Entrevista concedida ao autor em 16 de novembro de 2015. Claudinéa, à época da entrevista, era supervisora da Escola Estadual Honório Guimarães, no turno matutino, e, no turno vespertino, exercia a função de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com 45 anos de idade, trabalha na educação há 20 anos, com diferentes experiências, inclusive de Analista Educacional. É Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação.

⁹³ PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

Nesse sentido, cabe retomar a proposição das Diretrizes de pensar o caráter movediço da noção de qualidade da educação e as variadas práticas que ela envolve. É um conceito disputado pelas diferentes posições que configuram o tecido social e assume contornos concretos a depender da inserção política e dos interesses daqueles que o enunciam.

No diálogo com essas evidências que ajudam a situar socialmente o debate sobre a escola pública, há mais um artigo que chamou minha atenção. Quero discuti-lo aqui, como caminho para adentrar em outro fundamento das DCN aliado à questão da qualidade social da educação. A matéria também foi publicada na Revista Nova Escola, em maio de 2010, na edição nº 232, na coluna “O X da questão”, assinada pelo mesmo Rodrigo Ratier. Em negrito e em letras destacadas, o título “Como manter todos na escola” encaminha a discussão temática da coluna: a evasão escolar. O texto está dividido em três colunas que ocupam duas páginas. Entre uma página e a outra, uma propaganda do Sistema Ético de Ensino, ligado à Editora Saraiva. Reproduzo o parágrafo inicial:

Imagine por um instante o momento mais agudo da aula mais difícil. Meia dúzia de alunos dormem nas últimas fileiras. Um trio troca mensagens de celular. Dois meninos se estapeiam. Uma turma discute sobre futebol. Nas primeiras carteiras, só um pequeno e compassivo se esforça para prestar atenção naquilo que você, aos berros, tenta dizer. Nessas horas, um pensamento emerge: “Gostaria de ensinar apenas para os que querem aprender. Quem não está a fim que saia. Será melhor assim!”⁹⁴

O tom utilizado no texto parece querer estabelecer um diálogo direto com os/as professores/as. Nessa tentativa de conversa, a abordagem escolhida para situar o cotidiano escolar privilegia o viés do desinteresse, da violência, do caótico. Na sequência, cria uma hipótese de que o/a professor/a, já numa condição de exaustão frente a essa situação, cogita propor “ensinar apenas para os que querem aprender”. Na construção de um recurso para estabelecer interlocução com os/as docentes, Ratier assume que a ocasião descrita é lugar comum na rotina de todas as escolas. Com isso, antes de tudo, homogeneíza algo que é heterogêneo. Por que adotar como caminho um prisma que desvaloriza a escola pública?

⁹⁴ RATIER, Rodrigo. Como manter todos na escola. *Nova Escola*, São Paulo, Ano XXV, n. 232, p. 26-28, maio 2010.

Atento quanto às indicações da historiadora Marta Emisia Jacinto Barbosa sobre o fato de que a imprensa, para além de noticiar informações, é um agente social que produz ações e intervenções a partir de interesses específicos, e portanto precisa ser interrogada nesses termos,⁹⁵ há que se desconfiar da presença de um anúncio do Sistema Ético de Ensino entre o artigo. O texto “Como manter todos na escola” se refere à questão da evasão escolar. Nele, o autor conclui que o “menos culpado” pelo abandono da escola é o aluno (apesar de “menos culpado”, ainda continua sendo culpado?), e situa dois conjuntos de fatores que seriam responsáveis pela evasão: as condições socioeconômicas, que levariam os/as estudantes a se inserirem muito cedo no mundo do trabalho; e o segundo fator seria a própria escola, que é desinteressante, caótica, desmotivadora. Constrói, nesses contornos, uma imagem da escola pública como fracassada, ultrapassada, incapaz de cumprir com o seu papel de educar.

No meio disso, a propaganda mencionada, que ocupa uma página inteira da revista. A maior parte dela é composta por fotografias de crianças em situações escolares, todas com expressões de felicidade, intercaladas pelas frases “Somos sonhos” e “Somos conquistas”. Na parte inferior da página, no canto direito, há um quadro que apresenta os quatro pilares daquele sistema de ensino: interatividade (portal Ético, com seções para alunos, professores, gestores e família), atualização (adequação às exigências do ENEM), diferencial (simulados, *kits*, publicações e assessoria pedagógica) e conhecimento (material didático para todos os níveis da educação básica com qualidade superior). Ao lado, no canto esquerdo, a descrição do Sistema Ético:

Somos Ético. Muitas escolas interligadas, muitos educadores satisfeitos e muitos alunos bem preparados para os desafios da vida. O Ético creceu e consolidou-se como um sistema de ensino de qualidade elevada, com atendimento diferenciado, que trata a sua escola como única. Hoje, atua em todos os níveis da educação básica em todas as regiões do país. Conheça o ético e faça parte deste universo educacional.

Desse modo, se expressa a articulação entre dois encaminhamentos, muito provavelmente não por coincidência. De um lado, no texto, a imagem de uma escola

⁹⁵ BARBOSA, Marta Emisia Jacinto. Sobre história: imprensa e memória. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun; MACIEL, Laura Antunes (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. op. cit. p. 262-272.

pública deteriorada, com altas taxas de evasão. De outro, na propaganda, uma escola ligada à iniciativa privada que se apresenta como o modelo ideal de educação, atualizada, de qualidade elevada, com espírito convidativo e pronta para receber mais estudantes.

O fato de essa propaganda com o referido teor ser disposta justamente no curso do artigo que discute a evasão escolar não parece ser inocente. Com as escolhas adotadas pela Revista, projeta-se uma memória sobre a escola pública que a coloca como enfraquecida. Mas é uma memória forjada na tentativa de ocultar outras forças ativas que constituem, em termos concretos, a escola pública. Ela incorpora elementos estratégicos que parecem legitimar o projeto social encampado, é “uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado”⁹⁶, que ignora as estratégias diárias formuladas por professores/as e estudantes no interior de suas práticas de ensino e aprendizagem.

Mais para o final da reportagem, há alguns pontos que ajudam a desvendar possíveis projetos sociais encampados por aquele veículo de comunicação, mesmo em marcas talvez deixadas não de forma intencional. O caminho percorrido é o de, após citar algumas taxas de evasão em cada ano escolar, bem como algumas pesquisas e trabalhos que procuram explicá-las, apresentar proposições que possam contribuir para reverter o quadro “problemático”. A primeira sugestão seria uma revisão curricular nas modalidades de ensino, para ponderar sobre a pertinência dos conteúdos propostos. A segunda sugestão diz respeito a, nas palavras de Ratier, “arrumar o ‘lado de fora’ dos muros, atacando o risco social”. Nessa medida, o autor coloca:

Em termos de políticas públicas, atrelar benefícios sociais como o Bolsa Família à frequência escolar funcionou, reduzindo na população atendida de 4,4 para 2,8% o total de crianças e jovens entre 7 e 14 anos fora da escola. Ampliar a ação pode dar bons resultados. Mas é preciso também garantir que esses alunos aprendam. Nesse sentido, uma boa sugestão é adicionar critérios que possam indicar se o estudante de fato avançou, aproveitando o direito a uma Educação de qualidade – e para todos.⁹⁷

⁹⁶ WILLIAMS, Raymond. Tradições, Instituições, Formações. In: _____. *Marxismo e Literatura*. op. cit. p. 118. Destaco que outro texto foi de igual relevância para minha compreensão acerca desses processos de produção de memórias que se pretendem hegemônicas, num esforço de ocultar outras experiências sociais que lhes são contraditórias e alternativas. Ver: GRUPO MEMÓRIA POPULAR. *Memória popular: teoria, política e método*. In: FENELON, Déa Ribeiro et. al. (orgs.). *Muitas memórias, Outras histórias*. op. cit. p. 282-295.

⁹⁷ RATIER, Rodrigo. Como manter todos na escola. op. cit., p. 28.

A colocação é ambígua. Dá espaço para que dela se depreenda que, adicionados os tais critérios, caso o aluno não tenha avançado, a família poderá perder o auxílio Bolsa Família. A ambiguidade, nesse caso, é preocupante porque se circunscreve num momento em que a eficácia do referido Programa estava sendo questionada por setores conservadores da sociedade, muitos deles ligados à oposição do Partido dos Trabalhadores, responsável pela criação e ampliação do Bolsa Família nos termos em que ele se encontra hoje. 2010, quando da publicação do artigo, era ano de eleições presidenciais, com disputa concentrada entre o PT (Dilma Rousseff) e o PSDB (José Serra), em que a campanha desse último incorporou crítica ao Programa Bolsa Família, como forma de desqualificar as ações políticas do governo com o qual disputava o cargo. Ao mesmo tempo, a associação entre o programa e a frequência escolar era questionada por muitos grupos de oposição, sob o argumento de que ir à escola não era garantia de aprendizagem. Dessa forma, a proposta feita na publicação, quando lida nesse circuito, me parece perigosa, justamente porque sabemos que projetos de escola não estão desvinculados de projetos de sociedade e que qualquer imprensa conforma um projeto social que defende e os caminhos para se chegar até ele.⁹⁸ Adicionar o critério que possa indicar “se o estudante de fato alcançou” à política de distribuição de renda pelo Bolsa Família não contradiz o argumento explicitado no começo do artigo, de que o aluno seria o “menos culpado” por possíveis problemas no percurso de aprendizagem?

De toda forma, a presença desse debate na imprensa sinaliza para a existência de um circuito social que pautou a questão da entrada e da permanência na escola, como direito de exercício da cidadania. Nesse caminho, a legislação produzida nesse contexto também materializa essa preocupação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica fazem a defesa da necessidade de articulação entre os três níveis de ensino sobre os quais discorre (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), retomando princípio já assegurado pela LDB, e aponta que essas referências são “conceituais e

⁹⁸ VEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. op. cit., p. 54-55.

legais, bem como desafio para as instâncias responsáveis pela concepção, aprovação e execução das políticas educacionais”.⁹⁹

Com esse encaminhamento, indica um outro sustentáculo da proposta: o acesso e a permanência para a conquista da qualidade social. Na sequência, afirma: “a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.”¹⁰⁰ O mote apontado dialoga com o artigo 5º da LDB, que regulamenta o acesso à educação básica obrigatória como direito público e subjetivo, que pode ser cobrado do Estado por qualquer cidadão, grupo de cidadão, associação comunitária e sindical, entre outros.¹⁰¹

A decisão por referenciar a qualidade da educação também na garantia do acesso e da permanência se embasa numa leitura sobre a conjuntura daquele momento, quando se identificava que apenas entrar na escola não era suficiente para que os/as estudantes se inserissem no mundo do conhecimento.

Conforme apontado no “Documento-Referência” da CONAE-2010¹⁰², o percurso de consolidação da escola pública, no Brasil, esteve marcado por embates expressos nas lutas por ampliação do acesso à educação, com destaque para as lutas que visavam garantir, às camadas populares, a educação como direito social. No bojo desse processo, emergiam reações contrárias à ampliação e à abertura da escola para os muitos sujeitos excluídos do direito de aprender, bem como, na contramão dessa postura, se constatava a urgência de se discutir o desenho da escola pública no país, para identificar novas direções e horizontes a serem perseguidos, em consonância com essa ampliação.

Historicamente, esse movimento se constituiu também como combate à explicação de um possível “fracasso escolar” provocado pela “entrada dos pobres na escola”, tese alimentada inclusive pela academia. No lugar de assumir essa condição como já dada, a defesa era para se pensar qual escola pública era

⁹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. op. cit., p. 15.

¹⁰⁰ Id. ibid.

¹⁰¹ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. op. cit., p. 11.

¹⁰² BRASIL. Ministério da Educação. *Documento-Referência – 1º CONAE – Conferência Nacional de Educação*. 2010.

necessária diante da realidade que a interpelava – a chegada de novos sujeitos até então alijados do direito de sentar nos bancos escolares.

Nesse sentido, as diferentes contribuições apresentadas pelos municípios e estados, na elaboração do “Documento-Referência”, apontavam a necessidade de as políticas públicas investirem não apenas na garantia do acesso, mas também na permanência na escola, como dimensão importante da construção de qualidade social. Importa situar esse debate nessa conjuntura, como meio de sinalizar a existência dessa situação de desigualdade no país, bem como de esforços de construção de medidas para superá-las.

O documento expressava uma realidade que exigia trabalho conjunto, entre as diferentes instâncias do poder público e, também, no interior das escolas, no sentido de colocar em pauta quais os caminhos seriam os mais viáveis para consolidar o acesso e fortalecer a permanência na educação. Essa proposição ganhou força, igualmente, no Documento-Final, que representa o acordo firmado na Conferência, o qual passou a embasar a construção de políticas para a área da educação. Não à toa, as Diretrizes Curriculares, como instrumentos normativos forjados nessa territorialidade de elaboração curricular, respondem a essa inquietação.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos apontam:

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola para crianças e jovens na faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, e estamos próximos de assegurá-la a todas as crianças de 6 (seis) anos, não conseguimos sequer que todos os alunos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluir o Ensino Fundamental. Isso é um indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola, e de quão inadequada permanece sendo a nossa estrutura educacional.¹⁰³

Esse reconhecimento de que há um percurso importante a ser percorrido é partilhado pelas duas Diretrizes, que o colocam como um desafio que requer esforços coletivos de diferentes naturezas quanto à superação da evasão escolar, das distorções idade/ano/série e da retenção, como meio de contribuir para a

¹⁰³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. op. cit., p. 5.

superação das desigualdades historicamente produzidas. Os esforços dizem respeito ao necessário trabalho conjunto das instâncias governamentais (federal, estaduais e municipais), no enfrentamento desse mencionado desafio, que requer gestão de recursos, formação de profissionais, melhores condições de trabalho, entre outros. Ao mesmo tempo, demanda o desenvolvimento de sensibilidade no interior das escolas, objetivando diagnosticar possíveis dificuldades, problemas e situações por que passam os/as alunos/as, na tentativa de encontrar alternativas que não os/as façam colocar a escola em segundo plano.

Há, aqui, alguns pontos que considero pertinente registrar, na leitura dessas proposições. No percurso de observação em escolas públicas de Uberlândia, percebo que superar a retenção não pode ser sinônimo de “aprovação automática”. Um ano letivo supõe um processo de aprendizagem que precisa ser observado em sua complexidade (nesse sentido, a sensibilidade mencionada acima se estende ao/à professor/a). Cada aluno/a possui um ritmo próprio e uma dinâmica com que lida com a escola, e é nesses termos que a avaliação precisa se constituir, como um instrumento que redesenhe a prática e redefina caminhos. A discussão sobre a retenção (baseada na avaliação conteudista) é um espaço melindroso, porque pode incorrer ora na vitimização do/a aluno/a, ora em sua culpabilização generalizada.

Outro elemento é a questão da correção da distorção idade/ano/série. Em Minas Gerais, notadamente no governo de Antônio Anastasia, do PSDB, com Ana Lúcia Gazzola na Secretaria de Estado de Educação, criou-se uma medida que, teoricamente, tinha esse objetivo. O PAV (Projeto Acelerar para Vencer), implantado nas escolas estaduais de Ensino Fundamental em 2009, condensava o 6º e o 7º anos em apenas um ano; e o 8º e 9º anos em outro ano. Ou seja, se o aluno gastaria quatro anos para concluir o Ensino Fundamental regular, no PAV concluiria em dois anos. Só se matricularia nessas turmas os alunos que estivessem em idade considerada inadequada para a série que cursavam no Ensino Fundamental regular. No entanto, a prática adotada em muitas escolas deixou dúvidas quanto à capacidade de inverter concretamente essa distorção. Em muitos casos, nessas turmas de PAV, o que se observou foi a segregação de alunos/as considerados como problemáticos, com comportamentos que não os esperados, muitas vezes sem fazer um estudo sobre o que essa experiência de ensino demandaria, ou quais as dificuldades de aprendizagem daqueles/as estudantes.

Portanto, o compromisso com a superação dessa distorção, assim como da evasão e da retenção, precisa ser assumido como responsabilidade que demanda de reflexão sobre os sentidos do fazer pedagógico, e não como uma estratégia para elevar índices de alunos/as concluintes e maquiar a realidade, a fim de apresentar falsos resultados para cumprir com acordos os mais variados.

Por outro lado, há uma matéria publicada na revista *Carta Fundamental*, no número 42, de 2012, que ajuda a interpretar o circuito social no qual se insere a problemática do combate à evasão escolar. A reportagem é intitulada “Para continuar na escola” e é assinada por Tory Oliveira. O assunto central é a relação entre o Programa Bolsa Família e a redução da evasão escolar. Ocupa quatro páginas da revista, compostas pelo texto escrito, pela fotografia de uma família usuária do programa e um gráfico sobre a distribuição de gastos dos beneficiários.

O texto se inicia descrevendo duas histórias de vida, de uma paulista e de uma baiana, beneficiárias do programa, que asseguram ter podido manter os filhos na escola por conta do auxílio, e continua:

Ao lado de outros 56 milhões de brasileiros, Lúcia e Sueli são beneficiárias do maior programa social de transferência de renda da América Latina. A depender da renda familiar da pessoa, da quantidade e da idade dos filhos, o valor do repasse pode variar de 22 a 200 reais por mês. Uma das contrapartidas para receber o benefício é manter o filho na escola.¹⁰⁴

A tônica do debate, nesse caso, é diferente daquela expressada na publicação da Nova Escola (que finalizava sugerindo entrelaçar o benefício do Bolsa Família a um critério de qualidade da aprendizagem). O objetivo do texto é demonstrar as contribuições do Programa BF no que tange ao combate à evasão escolar. Para isso, o primeiro recurso é trazer uma fala da professora Ana Fonseca, do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas da UNICAMP, uma das idealizadoras do programa, que o coordenou entre 2003 e 2004, no primeiro governo Lula. Fonseca afirma, com base no Censo Escolar 2010, que a taxa de abandono das crianças do Bolsa Família é inferior à do total de estudantes da escola pública, ao que se soma um outro importante efeito, que é o do retardo do ingresso das crianças no mercado de trabalho. A autora do texto, Tory Oliveira, complementa essas informações a partir

¹⁰⁴ OLIVEIRA, Tory. Para continuar na escola. *Carta Fundamental*, São Paulo, n. 42, p. 52, out. 2012.

de mais um estudo, que indica o impacto do Bolsa Família: aumento das matrículas em 4,4 pontos percentuais; e em 6 pontos percentuais a progressão escolar.

A estratégia que permite ao Programa incidir diretamente na presença do/a aluno/a na escola retoma um princípio já colocado pela LDB, em 1996: o de que compete aos poderes públicos fazer a chamada e apurar a frequência dos/as estudantes. As escolas, juntamente com as secretarias municipais de educação, fornecem informações ao Ministério da Educação e ao Ministério do Desenvolvimento Social a cada dois meses sobre a frequência dos/as alunos/as oriundos/as do Programa. Caso constatada baixa frequência, a família é notificada e recebe uma advertência, antes de o benefício ser cancelado. Caso a situação se repita, o pagamento pode ser interrompido até que ela se regularize. De acordo com a matéria, o cancelamento definitivo leva tempo e só ocorre depois de verificados os motivos que levaram ao abandono da escola. No entanto, a reportagem veicula uma fala do então diretor de Condicionalidades do Ministério do Desenvolvimento Social, Daniel Ximenes, segundo a qual a taxa de famílias que, em 2012, perderam o benefício por esse motivo é de 0,1%. Isso implica dizer, por conseguinte, que a maior parte dessas crianças têm ido à escola.

A questão colocada não é a de assumir como sinônimo de aprendizagem a presença dos estudantes na escola, mas de reconhecer a presença na escola como condição elementar para uma possível aprendizagem. Nessa ótica, considero que a articulação entre um programa social de combate à pobreza e o combate à evasão escolar é uma opção acertada. Trata-se, talvez, de um dos eixos dos quais nos falaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, pautado pela necessidade de as políticas educacionais serem formuladas em paralelo com as demais políticas. Ao mesmo tempo, a diferença de abordagem entre Nova Escola e Carta Fundamental expressa a presença de posições conflituosas nessa dinâmica que materializa as Diretrizes, enquanto prática social.

Depois de tratar desses fundamentos que norteiam os encaminhamentos feitos pelas duas diretrizes, quero destacar mais dois movimentos que constituem o material. O primeiro diz respeito a um conjunto de princípios compartilhados pelas duas propostas, quanto ao embasamento a ser adotado nas escolas na construção das ações pedagógicas. São princípios éticos, políticos e estéticos.

Os princípios éticos dizem respeito às noções de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; com vistas ao combate a qualquer manifestação de preconceito e de discriminação. Os políticos tratam das dimensões da vida em sociedade, do exercício da cidadania pautado por direitos e deveres e no compromisso com a preservação do regime democrático e dos recursos ambientais, e, ainda, destacam o compromisso em garantir o acesso equitativo aos direitos sociais (educação, saúde, trabalho...) e com a redução da pobreza e das desigualdades. Os princípios estéticos se referem ao desenvolvimento e cultivo da sensibilidade, cuidando para o acesso e valorização de manifestações culturais, sobretudo as brasileiras; e ao desenvolvimento da capacidade racional e do conhecimento.

Destaco que esses mesmo princípios já constavam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998¹⁰⁵, mas não se explicitava de maneira contundente o que significava falar, naquela sociedade, sobre valores éticos, políticos e estéticos. O contraste, nesse caso, se expressa à medida que, nos documentos de 2010, há uma ênfase em retomar a envergadura da LDB, sobre a formação do educando e o exercício da cidadania, bem como em dialogar com a Constituição Federal, no que concerne ao compromisso de redução das desigualdades e de busca para o bem comum, estrategicamente para nuançar os compromissos representados por esses princípios, quais sejam: a democracia, a vida em sociedade e suas implicações, a eliminação dos preconceitos e das discriminações, e o acesso aos múltiplos bens culturais na construção de identidades plurais e solidárias – tudo isso a ser movimentado na escola.

Nessa linha, há um último ponto que merece ser levantado. As concepções sustentadas em ambas as Diretrizes pressupõem um elemento vital para que consigam ganhar concretude no ambiente escolar: a gestão democrática e participativa, expressada em um Projeto Político-Pedagógico construído a partir da realidade de cada escola (retomando, mais uma vez, princípio da LDB).¹⁰⁶ Cumpre

¹⁰⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 4/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998. _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

¹⁰⁶ SANTOS, Lucíola Licínio dos. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e o Plano Nacional da Educação: abrindo a discussão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul.-set. 2010.

menção que a reivindicação por gestões participativas e democráticas nas escolas públicas tem sido pauta dos movimentos sociais pela educação há algum tempo, o que pode ter mobilizado essa decisão.

As diretrizes relativas à educação básica de modo geral sustentam que a organização do trabalho pedagógico mantém relação indissociável com a gestão de pessoas, do espaço, dos processos. A maneira adotada para gerir essas dimensões deve partir de entendimento e trabalho coletivo, que incorpore toda a comunidade escolar. Segundo esse documento, pensar

a organização, a gestão da escola, é entender que esta, enquanto instituição dotada de função social, é palco de interações em que os seus atores colocam o projeto político-pedagógico em ação compartilhada. Nesse palco está a fonte de diferentes ideias, formuladas pelos vários sujeitos que dão vida aos programas educacionais.¹⁰⁷

A isso, o texto legal sobre o Ensino Fundamental de nove anos complementa dizendo que o projeto político-pedagógico deve ser elaborado na perspectiva de traduzir um projeto educativo construído pela comunidade escolar, levando em conta o exercício da autonomia e as características dos estudantes e dos profissionais da educação, referenciando-se nas orientações curriculares nacionais e dos sistemas de ensino em que a escola se insere.

Mais uma vez, é preciso deixar claro que, aqui, essa questão não se coloca como uma constatação, mas indica um horizonte a ser alcançado. Em entrevista realizada com a supervisora da Escola Estadual Américo René Gianetti, uma experiência concreta nesse âmbito é recuperada:

ARTUR: Bom, você pode começar falando um pouco sobre o cotidiano de trabalho, né? O que é ser supervisor... as atividades. Um pouco isso.

SUPERVISORA: Uhum... Então... Para mim, né, o papel da supervisão é um papel de coordenar. Então, é um papel de coordenar, orientar, né. A gente atua um pouco, também, como mediador de conflitos, né, porque é na supervisão que chegam os conflitos... aluno, professor, direção. Nós somos um ponto de apoio, tanto da administração, quanto dos professores e dos alunos. É sempre na supervisão que todos os problemas que acontecem na escola, em relação ao professor, aluno e administrativo... é aqui na supervisão

¹⁰⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. op. cit., p. 51.

que a gente vai... é... coordenar e organizar e mediar esses conflitos. Então, aqui... Eu vou falar especificamente da escola onde eu tô atuando. O que eu acho mais difícil... é... é a grande demanda que a gente tem de trabalho e pouca gente pra fazer esse trabalho. Então, muita coisa que poderia ser feita pelo administrativo, pela secretaria, acaba que nós temos que fazer.

ARTUR: Uhum.

SUPERVISORA: Então, eu acho que fica muito pouco tempo para cuidar do pedagógico. Então, do pedagógico, aí, realmente deixa a desejar. Poderia ter um tempo muito maior para o pedagógico. A gente fica muito envolvida em coisas administrativas e demandas da superintendência...

ARTUR: Entendi.

SUPERVISORA: ... da secretaria de educação. Então, coisas que vêm e: "-Faça!". Né? Então eu acho que aí que complica muito a questão.

[...]

ARTUR: Isso. É... e na gestão da escola, o supervisor tem alguma participação?

SUPERVISORA: Tem muuuuuita. (risos)

ARTUR: Muita, né?

SUPERVISORA: Tem muita participação na gestão. Muita participação. Porque é você... você é o mediador entre os gestores, aonde você participa também, e traz pros professores, traz pros funcionários que estão subordinados a você, traz pros alunos, né? Você é aquele mediador mesmo, né? Nós somos o ponto mediador.

(Um grupo de professoras entra na sala... conversa ao fundo)

ARTUR: Entendi. Uma outra coisa é com relação aos Projetos Político-Pedagógicos, né? Eu queria saber, assim, na sua opinião, o que que é esse documento, se você já participou da formulação de algum, qual a importância...

SUPERVISORA: Nós estamos... Todo ano formula. Neste ano, eu participei efetivamente da formulação desse Projeto. Eu acho que é muito válido, desde que seja divulgado. O que que acontece... Pra mim, é um documento muito extenso... muito extenso. Às vezes, fica naquela divagação, é... filosófica, psicológica... Mas, e fazer? Acho que a gente tem muita dificuldade na educação disso. A gente fica muito divagando, mas, daquilo que é teórico, como é que nós vamos aplicar isso na prática? Muito complicado... E eu acho que é um documento que, por ele ser tão extenso, ele é colocado de lado, entendeu? Aí, fica que a supervisão organiza o documento, manda para a superintendência, aprova, guarda e a gente vai passando os dias e fazendo o que a gente sempre fez. E eu acho que essa questão também de... A gente não tem... Nós não temos tempo com o professor. Muita coisa que é enviado pra gente fazer, que poderia ser enxugado... muita coisa que não é nossa função, a gente tem que fazer, porque vem como norma da superintendência. Aí, acaba que a

parte pedagógica mesmo, que o Projeto tinha que contemplar, fica deixado de lado...¹⁰⁸

A entrevista foi realizada na sala da supervisão, durante o horário de aula. Em vários momentos, fomos interrompidos pela entrada de professoras que procuravam algum material, ou que precisavam de alguma informação; entravam, também, alunos/as que tinham sido retirados das salas de aula por alguma razão. A fala se constituiu em meio a essa dinâmica própria de toda escola: muito movimento, muitas pessoas entrando e saindo, gente conversando. O modo como interpreta suas atividades de trabalho cotidianas explicita a consciência de que ele engloba uma situação contraditória. Muitas vezes, o trabalho é voltado para a resolução de questões burocráticas, em detrimento das demandas pedagógicas. Nesse sentido, reconhece que uma outra lógica de organização das atividades traria melhores resultados.

Outro ponto é relativo ao Projeto Político-Pedagógico. A compreensão sinalizada pela supervisora acerca do processo de construção desse documento dialoga com a proposição encaminhada pelas Diretrizes, sobre a necessidade de se adotar o caminho de formulação coletiva do PPP, para que ele sustente as necessidades, reivindicações, posições e princípios reais daquela escola.

Desse modo, refletindo junto com Célia Rocha Calvo, quando enfrenta o percurso metodológico relativo ao uso de fontes orais no âmbito da História Social, cabe perceber que o aceite em falar sobre essas temáticas pode significar menos um ato de informar algo que já está “dado”, e mais uma disposição para articular suas memórias e explicitar suas consciências, como dimensão constitutiva de suas falas ao expressar suas autorias nos enredos materializados no diálogo com o pesquisador.¹⁰⁹ Assim, quando a supervisora fala “Às vezes, fica naquela divagação, é... filosófica, psicológica... Mas, e fazer? [...] A gente fica muito divagando, mas, daquilo que é teórico, como é que nós vamos aplicar isso na prática?”, é preciso situar essa avaliação também como uma expectativa, uma maneira que ela gostaria

¹⁰⁸ M. G. C. P. Entrevista concedida ao autor em 02 de outubro de 2015. Uso apenas as iniciais atendendo ao pedido da supervisora, de que seu nome não constasse no trabalho. Optei por não adotar nome fictício. M.G.C.P., quando da entrevista, era supervisora da Escola Estadual Américo René Gianetti, no turno matutino. Com 50 anos de idade, concluiu o curso de Pedagogia em 1988, na Universidade Federal de Uberlândia, mas só passou a exercer a profissão em 2006. Em 2013, tornou-se efetiva no cargo de supervisora e, desde então, trabalha na escola.

¹⁰⁹ CALVO, Célia Rocha. Narrativas orais, fontes para a investigação histórica: culturas, memórias e territórios da cidade. *História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 42, p. 11-29, jan./jun. 2010.

de organizar seu trabalho. No momento em que elabora essa compreensão, no correr da entrevista, a supervisora aponta para a existência de uma prática administrativa no interior da escola que, por diferentes motivos, não é a que ela considera a mais adequada. Com isso, o modo como as Diretrizes se posicionam acerca desse elemento atinente ao cotidiano escolar pode ser sintonizado com essa postura: é um desafio ainda em aberto construir coletivamente uma organização do tempo, da administração e do espaço escolar que possibilite explorar melhor as potencialidades que a escola pode desenvolver. E digo isso não no sentido de afirmar que “a escola não cumpre com as Diretrizes”, mas para reconhecer que ambas – a escola (e seus sujeitos) e as Diretrizes – se situam num mesmo terreno comum de experiências ainda em curso, de acomodação e resistência, de utopias, fracassos e sucessos simultâneos, entrelaçados e nuançados, pois que, afinal, são históricas.

O trecho de entrevista a seguir, com Giselda Paiva Xavier, professora de história na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, dimensiona aspectos do cotidiano da escola e da conjuntura que também dizem respeito a esse processo:

ARTUR: Se você puder falar um pouco sobre a sua experiência com o PIBID, Giselda.

GISELDA: Ah, tá. Pois é. Eu fui, durante um período, supervisora do PIBID, né. É um dos pontos, um dos projetos que eu vejo, que é, assim, fantástico, tá. Na verdade, sinceramente com você, é um dos primeiros projetos que eu acredito na essência dele, porque ele traz a pessoa pra vivenciar. É diferente, totalmente diferente do estagiário, porque o estagiário, ele passa... Foi a minha época, né, quando eu fiz a faculdade, eu fiz aquele estágio. E o estágio é importante? Sim. Cê desenvolve aí prática, mas ele ainda é falho no sentido da vivência, né. O aluno vem, fica um semestre, observa, depois, no outro, ele faz algumas aulas práticas, e encerrou ali. E sempre, com o respaldo do professor de sala de aula. O PIBID, não. Você tem tempo de desenvolver técnicas, o aluno passa a vivenciar dois anos ou mais, né, alguns continuam. E, assim, ele realmente vai... ver o cotidiano. Ali, ele vai ter oportunidade de vivenciar cada dia, cada situação. Então, é assistir aula, mas é, também, se o professor orientador precisar que você corrija trabalhos, ou então te falar assim: “-não, amanhã vai vir o responsável pelo aluno tal, seria interessante você acompanhar, né.”. Ele poder, de fato, ver o que é o cotidiano escolar. Então, assim, eu acredito muito nesse projeto. Eu não tive, assim... Pelo contrário, pra mim só veio agregar. Eu não tive, assim, nenhuma questão que eu

pudesse falar que foi, assim, contra os meus princípios, ou que me deixou insatisfeita. Pelo contrário, eu fiquei muito satisfeita. A equipe que eu tive, de alunos, assim... a gente conseguiu desenvolver bons projetos. Ajudou, e foi uma troca muito interessante. Por quê? Porque quando você traz uma pessoa diferente, né, que você começa a trocar ideias ali, você acabar acrescentando. Então, assim, o que eu posso falar de PIBID pra você, Artur, é que eu acrescentei... Eu aprendi muitas coisas com eles. Eu espero que eles tenham desenvolvido e aprendido também. Mas, pra mim, é o primeiro projeto que eu acredito, de essência, na licenciatura.¹¹⁰

Essa trecho se situa no final do enredo da entrevista, depois de já termos discutido sobre o cotidiano de trabalho da professora, bem como suas concepções sobre história e ensino. A pergunta feita por mim dizia respeito às experiências de Giselda com o PIBID, embora a resposta amplie os espectros de interpretação.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa de formação docente financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), do Ministério da Educação, com o objetivo de fortalecer a iniciação à docência e a aproximação entre universidade e escolas públicas. Sua dinâmica de funcionamento é a seguinte: é organizado por subprojetos, de acordo com os cursos de licenciatura participantes, e oferece diferentes modalidades de bolsas (para um/a professor/a da universidade que vá atuar como coordenador/a do subprojeto, para um/a professor/a da escola pública que acolher cada subprojeto, que atua como supervisor/a, e para os/as estudantes dos cursos de licenciatura inscritos e selecionados) para a equipe responsável por desenvolver as atividades. Na organização da carga horária, os/as alunos/as devem permanecer, semanalmente, algumas horas na escola, em que acompanham o/a professor/a supervisor/a, conhecem a dinâmica da escola, ajudam no planejamento de atividades, oficinas, estudos, entre outros.

É importante referenciar o PIBID, aqui, pois, nessa conjuntura, o programa está consolidado como importante referência para os estudos e pesquisas sobre escola e formação docente. Exatamente pelo contato direto universidade/escola, já conseguiu produzir resultados de diferentes naturezas. As quatro escolas em que pesquisei acolhem subprojetos do PIBID, em várias áreas. Um dos efeitos do PIBID que quero

¹¹⁰ Giselda Paiva Xavier da Silva. Entrevista concedida ao autor em 19 de novembro de 2015. Giselda Paiva Xavier da Silva. 45 anos de idade. À época, professora de história na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra. Graduada em História desde 1995, trabalhou em muitas escolas de Uberlândia, sendo que, nesta, atuava há 10 anos.

destacar se refere a duas situações distintas com as quais me deparei. Entre 2011 e 2012, momento em que o programa ainda começava a chegar às primeiras escolas, quando realizei pesquisa de iniciação científica e visitei algumas escolas, encontrei dificuldade para ser recebido para fazer a pesquisa ou para estabelecer contato com professores/as de história. Agora, recentemente, depois de o programa ter se consolidado e, de fato, ter criado uma relação mais sólida entre a escola e a universidade, o acesso às escolas foi mais fácil, como menos resistências. Era notório como os/as diretores/as começavam a diminuir as desconfianças para com essas pesquisas, enxergando com bons olhos a entrada do pesquisador na instituição de ensino.

Na entrevista, Giselda se reporta a um conjunto de situações que dizem respeito não só ao PIBID, mas expressam, também, a própria escola pública. Quando se remete à formação do/a professor/a, com a realização do estágio supervisionado, ela identifica que, apesar de importante, o estágio ainda proporciona pouca “vivência” na escola. Assim, identifica, no PIBID, uma potencialidade que é a de que permite ao/à estudante o acompanhamento do cotidiano escolar. Em outras palavras, a professora está dizendo o que é a escola. Se reivindica que, para uma formação docente mais consistente, é preciso passar mais tempo naquele espaço, e não só observar algumas aulas, Giselda concebe que a escola congrega uma complexidade que vai além da aula. Nesse sentido, explicita diferentes ocasiões que conferem materialidade àquele espaço: o atendimento aos pais de alunos/as, a correção de trabalhos, o desenvolvimento de “técnicas de ensino”, entre outros – os quais o/a professor/a precisa conhecer, porque tem relação direta com seu trabalho. Desse modo, apresenta um cotidiano da escola pública que engloba aulas, mas também outras situações paralelas que fazem parte do processo educacional.

Assim, ao reclamar a necessidade de, “de fato, ver o que é o cotidiano escolar”, Giselda dá a ler que existe uma escola pública concreta, permeada por circunstâncias diversas, entre as quais as enunciadas por ela, que, para ser conhecida, é preciso “vivenciar cada dia, cada situação”. Assim, demonstra que ser professor/a é, ao mesmo tempo, dar aulas, mas participar de uma dinâmica mais abrangente, que, em conjunto, dá forma a cada escola.

Dessa maneira, acompanhar o atendimento aos pais de alunos/as significa perceber como os/as profissionais da escola precisam estabelecer estratégias

sensíveis para aquele diálogo, na tentativa de prestar esclarecimentos quanto à aprendizagem da criança, quanto às notas, ou na solução de eventuais problemas e dúvidas. Do mesmo modo, o desenvolvimento de “técnicas de ensino” ou a “correção de trabalhos”, procedimentos que Giselda defende que devem ser feitos na escola, acompanham um movimento de pensar cada uma dessas dimensões como destinadas a sujeitos concretos que se fazem presentes naquele espaço formativo. Então, trata-se de construir, coletivamente, cada planejamento de ensino levando em consideração as especificidades daquela escola, daqueles/as alunos/as, tarefa que se aprende no processo de fazê-la. Tal compreensão põe em cheque modelos genéricos e abstratos pensados como fórmulas para serem aplicadas em toda e qualquer escola, construídos externamente às muitas situações que interpelam cada dinâmica de aprendizagem.

Essa gama de apontamentos revelam, por tanto, as muitas camadas que são constituintes da escola pública, com profissionais, estudantes, situações inesperadas que precisam ser solucionadas, improvisos, mas, também, como espaço da criação, do aprendizado, da formulação.

Finalmente, ainda como ingrediente dessa conjuntura, considero relevante fazer menção a um processo que tem se constituído desde o ano de 1990, em nível mundial, e do qual essa Diretrizes são tributárias. Sua importância é também no sentido de mapear a formulação de políticas mais amplas na área da educação pública, como estratégia para desvendar as inserções históricas da legislação tratada aqui.

Entre 5 e 9 de março de 1990, foi realizada, em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Essa reunião produziu a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, documento do qual o Brasil é signatário.¹¹¹ Na Conferência, fez-se uma avaliação global da situação da educação no país e se verificou que, naquele momento, havia um significativo número de crianças que não frequentavam a escola. Nesse sentido, firmou-se um acordo,

¹¹¹ Embora, aqui, meu objetivo não seja adentrar nessa seara, ressalto que o Banco Mundial foi um dos financiadores dessa Conferência. É preciso desconfiar da presença desse organismo na construção desses acordos. A exigência por índices, pelo cumprimento de metas e por alguns caminhos adotados na área educacional são resultado disso. Para mais informações, cf.: GADOTTI, Moacir. Os compromissos de Jomtiem: Estado e sociedade civil. In: I Seminário Nacional sobre Educação para Todos. Brasília, 10-11 jun. 1999. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Os_compromissos_2000.pdf> Acesso em 19/07/2014.

inclusive de cooperação, de que era necessário construir caminhos que visassem superar esse quadro.¹¹²

Algum tempo depois, em 2000, aconteceu uma nova Conferência Mundial, dessa vez em Dakar, no Senegal. Nessa ocasião, retomou-se as proposições acordadas em Jomtiem, numa avaliação de como os diferentes países haviam caminhado. A constatação era de que, embora com muitos avanços, a pauta sobre a necessidade de expansão da educação para todos ainda permanecia atual, pois 113 milhões de crianças continuavam sem acesso ao ensino primário e 880 milhões de adultos eram analfabetos.¹¹³

Desde então, a UNESCO acompanha os países que se inseriram nesses acordos, pressionando as instâncias governamentais para que criem estratégias dedicadas a materializar o compromisso pela educação para todos. Desse acompanhamento, relatórios periódicos têm sido produzidos, na tentativa de renovar os acordos, mapear os avanços e diagnosticar as necessidades dos sistemas de ensino.¹¹⁴

Esse percurso de consolidação da “educação para todos” também marca o delineamento das políticas públicas no Brasil. É preciso que as escolhas esboçadas pelas Diretrizes, no que concerne à qualidade da educação, ao acesso à escola, à diminuição da evasão, entre outros tópicos, sejam lidas considerando-se esse processo, uma outra face da história. Tratam-se de acordos firmados pelas nações, mas a isso se compõem, ao mesmo tempo, pressões de organismos financeiros, como o Banco Mundial, que investem nessas áreas, mas fazem imposições, solicitam “resultados”. Essa dimensão, embora não seja objeto principal do capítulo, não pode ser deixada de lado.

Dessa maneira, os elementos que coloquei aqui indicam a complexidade da discussão sobre escola pública. Ao mesmo tempo, é possível perceber as variadas frentes que interferem na constituição da agenda de políticas, da legislação e dos caminhos adotados, sempre como território disputados por atores, interesses e percepções diversos, às vezes antagônicos. Além disso, o mais importante:

¹¹² UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Unesco. Jomtiem, Tailândia. 1990.

¹¹³ UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco/Consed. 2001.

¹¹⁴ UNESCO. *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil: 2008*. Brasília: Unesco, 2008. UNESCO. *Monitoramento dos objetivos da educação para todos: 2010*. Brasília: Unesco, 2010.

reavivam a necessidade de se juntar a leitura dos textos legais, das propostas curriculares, às experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos que compõem a escola. Nesse capítulo, procurei incorporar, em minha análise, essa preocupação, mas os capítulos seguintes são destinados a explorá-la com mais afinco.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA EM CURRÍCULO(S): DAS PRESCRIÇÕES E DAS PRÁTICAS

[...] o que eu acho importante valorizar é que os alunos entendam a história como uma ciência viva. [...] acho que o que a gente não pode perder de vista, nesse sentido aí, é que eles aprendam a sempre estabelecer relação com o presente vivido e com o passado trabalhado. O que a gente precisa abordar são sempre temas que possam despertar a curiosidade deles, pra, daí, sim, a gente desenvolver o que eu chamaria de uma necessidade de pensar historicamente, de aprender a fazer associações, comparações. Eu acho que é dentro disso que a gente precisa trabalhar. Óbvio que, em algumas aulas, a gente consegue isso melhor, outras nem tanto.

PROFESSORA AMANDA

2.1

“Conteúdos Básicos Comuns”: ensino de história em prescrições curriculares

No processo de realização de entrevistas com professoras de história e com supervisoras escolares, emergiu, de diferentes formas, o indicativo de que os CBC – Conteúdos Básicos Comuns, a proposta curricular do Estado de Minas Gerais, constituem presença marcante no cotidiano das aulas, nas escolas públicas estaduais. Por isso, é necessário dedicar algumas páginas para esgarçá-los, a fim de situar o que mobilizam como proposta de currículo.

Esse documento foi lançado em 2005, durante o primeiro mandato de Aécio Neves, do PSDB, no governo de Minas Gerais, tendo Vanessa Guimarães Pinto na Secretaria de Estado de Educação. Em 2014, passou por uma revisão que, de modo

geral, não trouxe alterações sobre princípios, estruturas e organização de conteúdos propostos para a educação básica.

Os CBC contam com um volume para cada disciplina da educação básica. Na área de história, o livreto está dividido entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dirijo-me, aqui, ao do Ensino Fundamental, por ser esse meu recorte de pesquisa. A primeira parte do documento conta com uma página de apresentação, assinada pela então Secretária de Estado de Educação, na qual explicita algumas concepções que discutirei adiante. Na sequência, há uma “Introdução” e o que é denominado de “Sentidos para o Estudo da Disciplina”. Nesses dois primeiros tópicos, são discutidos alguns fundamentos tidos como norteadores da proposta. Dando continuidade, o terceiro item a compor o documento é “Diretrizes para as Quatro Últimas Séries do Ensino Fundamental”, que apresenta alguns indicativos: “Buscar sintonia com as renovações historiográficas”; “Desenvolvimento do raciocínio histórico”; “Desenvolvimento da perspectiva temporal”; “A história problema”; “Projetos interdisciplinares”. Por fim, elencam-se os critérios de seleção dos conteúdos e os princípios para o “processo de avaliação em história”.

Na segunda parte, são dispostos os conteúdos a serem trabalhados pelos/as professores/as de história e pelos/as estudantes. A parte do Ensino Fundamental é constituída por três eixos temáticos: “História de Vida, Diversidade Populacional e Migrações”; “Construção do Brasil: Território, Estado e Nação” e “Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil”. Cada eixo temático é subdividido em temas, subtemas, tópicos e habilidades.

A carta de apresentação, comum a todos os volumes, explicita a concepção de educação que embasou a elaboração das propostas curriculares do estado de Minas Gerais. Nela, “estão indicadas as habilidades e competências que ele [o aluno] não pode deixar de adquirir e desenvolver”.¹¹⁵ Essa perspectiva indicada, que toma a educação escolar como espaço de aquisição de habilidades e competências, é comum a governos orientados pelo neoliberalismo. Esse modelo, incorporado à área da educação, advém da lógica de mercado, pautada por uma leitura de que, para

¹¹⁵ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE, 2005. p. 9.

ocupar um dado cargo, o trabalhador precisa apresentar determinadas “habilidades e competências”¹¹⁶.

Álvaro Moreira Hypolito analisa essa maneira de o governo lidar com a educação e conclui que, de modo geral, ela é prejudicial à escola, na medida em que resulta em modelos gerenciais que visam “medir”, a partir de avaliações, o suposto sucesso de uma instituição de ensino. Mais do que isso, tal concepção se baseia na meritocracia e as questões da educação são reduzidas a problemas técnico-gerenciais, abstratos e desumanizados.¹¹⁷

Essa dimensão, de fato, aparece na carta de Apresentação. Segundo afirma Vanessa Guimarães Pinto, os CBC são importantes porque podem ser tomados por base na elaboração de avaliações a serem aplicadas às escolas. Nesse caso, o objetivo dessas avaliações seria medir o progresso dos/as alunos/as, a partir do qual poderia ser estabelecido um “sistema de responsabilização e premiação das escolas e de seus servidores”.¹¹⁸ Há, aqui, evidências da maneira como essa gestão compreendeu a educação. A aplicação de avaliações externas se materializa como instrumento planejado de maneira estanque ao processo de ensino e aprendizagem que acontece em cada escola. Por isso, não cumpre função de dimensionar a aprendizagem, redefinir caminhos e orientar a prática de ensino.

Paralelamente, essa dinâmica de responsabilização e premiação, também advinda da lógica das empresas privadas, desmonta e desestrutura a educação pública, tendo em vista que ignora o papel central do Estado quanto à manutenção das escolas (em termos de verbas, pessoal, estrutura física...), quanto ao combate às desigualdades, entre outros. Nesse sentido, responsabilizar uma escola e seus profissionais que, nos contornos das avaliações externas, não atingem o padrão esperado significa reproduzir a desigualdade, já que desconsidera as formas de organização próprias das instituições de ensino, as demandas particulares de cada localidade, as necessidades de cada conjunto de estudantes.

¹¹⁶ SILVA, Gabriele Bonoto; FELICETTI, Vera Lúcia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.

¹¹⁷ HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

¹¹⁸ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. op. cit., p. 9.

Por fim, ainda quanto à defesa da necessidade de se indicar competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes, propósito dos CBC, Vanessa Guimarães Pinto afirma que isso é “condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população.”¹¹⁹ Outra vez, a Secretária explicita a concepção de educação que orientou as ações do Estado na área: ela é tida como um serviço, uma mercadoria, um produto, que é vendido; e não como um direito social de todo e qualquer cidadão. Nesse sentido, é importante lembrar o que apontam as Diretrizes Curriculares, quanto aos diferentes significados que o termo “qualidade” pode assumir. Na perspectiva indicada aqui, como mercadoria, a educação de qualidade seria aquela capaz de instrumentalizar os estudantes com as habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho. Nas Diretrizes, a educação de qualidade seria aquela referenciada socialmente, capaz de proporcionar ao aluno uma formação mais integral, sólida e crítica, na perspectiva de que ele venha a se tornar sujeito de novos espaços de direitos.

Essas faces reveladas pelos fundamentos escolhidos por Guimarães Pinto na composição da carta de Apresentação do documento ajudam a contextualizar o circuito social, ou os limites e pressões, para usar uma expressão de Raymond Williams¹²⁰, em que se inseriram as escolas estaduais de Minas Gerais, no período em que essa gestão esteve à frente do governo. Faço essa ressalva para dizer que, não necessariamente, as propostas curriculares sejam expressão pura e simples dessa maneira de compreender a escola (embora se insiram nessa dinâmica). Elas foram compostas por profissionais com posturas distintas, com formação e com pesquisa na área, teoricamente capazes de materializar as principais discussões relativas ao ensino de história, nesse caso.¹²¹ Desse modo, é preciso lembrar, para o bem ou para o mal, que esses materiais são produzidos pelos nossos pares, às vezes professores universitários, outras vezes professores da educação básica, que

¹¹⁹ Id. *ibid.*, p. 9.

¹²⁰ WILLIAMS, Raymond. Hegemonia. In: _____. *Marxismo e Literatura*. op. cit., p. 111-117.

¹²¹ A proposta relativa ao Ensino Fundamental foi elaborada por Lana Mara de Castro Siman, Doutora em Didática da História pela Université Laval/Canadá e professora da Universidade Estadual de Minas Gerais; por Luiz Carlos Villalta, Doutor em História pela Universidade de São Paulo e professor da Universidade Federal de Minas Gerais; por Maria Therezinha Nunes, Mestra em Educação pela PUC-MG e, à época, professora de História da rede estadual de ensino em MG; contou, também, com a colaboração de Cláudia Sapag Ricci, Doutora em História pela Universidade de São Paulo e professora do Centro Pedagógico/UFG.

são convidados a ocupar os lugares estratégicos de definição de caminhos para a educação.

Esse projeto político e social, encabeçado pelo PSDB, esteve na gestão por muito tempo, no estado de Minas Gerais. Aécio Neves foi governador entre 2003 e 2010 (dois mandatos seguidos) e, em seguida, foi eleito Antônio Anastasia, que governou entre 2011 e 2014. As ações desse governo, de maneira geral, aparecem como mal avaliadas em algumas das entrevistas com profissionais da educação, e ainda marcam as práticas no interior da escola, mesmo depois da eleição de Fernando Pimentel, do PT, em 2014.

Sobre essa discussão, destaco uma reportagem publicada na Revista Carta Fundamental, em 2014, assinada por Thais Paiva. Intitulado “Entre o mérito e a culpa”, o texto parte da seguinte constatação para construir sua argumentação: “Políticas que responsabilizam os professores e escolas pelos resultados de aprendizagem dos alunos dividem gestores e educadores.”¹²² A publicação se situa num mesmo lugar comum no qual operam várias das intervenções da imprensa na área da educação: os resultados insatisfatórios do Brasil nas avaliações externas. Conforme afirma a autora, tal situação reacendeu o debate sobre a validade, ou não, de se responsabilizar escolas e professores pelos resultados de aprendizagem dos alunos. Diante disso, levanta argumentos favoráveis e contrários a essa proposição.

Conforme levantamento feito para a reportagem, diferentes redes estaduais, como Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco, e municipais, como Rio de Janeiro (RJ) e Sobral (CE), se valem da política de responsabilização pelos resultados, utilizando-os como parâmetro para distribuir premiações ao final de cada período estabelecido. Especificamente sobre o caso de Minas Gerais, afirma:

A rede mineira utiliza critérios de meritocracia na educação desde 2007 e foi uma das primeiras no País a adotar esse tipo de sistema. Segundo Ana Lúcia Gazzola, atual secretária de Educação, as metas são compactuadas de forma democrática e contemplam duas diferentes dimensões: qualidade (resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas) e inclusão. “Não é uma meritocracia fria. Sugerimos a meta, mas a escola pode negociar”, diz Ana Lúcia. Para evitar fraudes, as metas contemplam um avanço global da escola e, ao mesmo tempo, uma redução de seu baixo desempenho. “Isso

¹²² PAIVA, Thais. Entre o mérito e a culpa. *Carta Fundamental*, São Paulo, n. 54, 2014. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/entre-%E2%80%A8o-merito-%E2%80%A8e-a-culpa/>> Último acesso em 14 de outubro de 2016.

evita, por exemplo, que um diretor só queira matricular alunos que já têm bom desempenho para atingir a meta”, explica.¹²³

A avaliação sobre a rede estadual mineira se embasa na fala de Ana Lúcia Gazzola, que foi Secretária de Estado de Educação, entre 2011 e 2014, durante a gestão de Antônio Anastasia, do PSDB, continuação do governo responsável por implantar esse modelo de educação em MG. Soma-se a isso a defesa de Maria Helena Castro, ex-secretária de educação de São Paulo e ex-presidente do INEP, segundo a qual, de acordo com “os resultados do Ideb, Minas Gerais tem o melhor sistema de Ensino Fundamental do País e Sobral apresenta resultados magníficos que se destacam na Região Nordeste e no Brasil”.

Nesse sentido, o posicionamento expressado pela então secretária de educação revela a inserção do CBC nessa política de governo, orientada pelas premissas do neoliberalismo. O documento se constituiu, assim, em um dos instrumentos que viabilizaram a implementação desse modelo gerencial de educação no estado. Embora o currículo não seja mero artefato de reprodução da ideologia dominante, ele não fica completamente excluído de ser marcado por ela, pois é forjado nesse espaço em que se articulam poderes, interesses, disputas.

Mas há que se situar essa constatação de que o sistema mineiro de educação é o melhor do país no âmbito de uma tentativa de construção de uma memória que oculta as contradições e as outras histórias que estão por detrás dela. A própria reportagem, com os dados que levanta, dá indícios para que se problematize essa concepção. O primeiro indício se refere à experiência dos Estados Unidos com essa mesma lógica, implantada há 20 anos. De acordo com Diane Ravitch, secretária-adjunta de Educação no governo George W. Bush (2001-2009), que antes fora defensora da meritocracia, foi preciso mudar radicalmente as perspectivas educacionais do país, ao notar os efeitos perversos que a lógica meritocrática impunha. Além de enfraquecer a educação, por ter uma vinculação direta entre rendimentos adicionais e o desempenhos de estudantes, esse mecanismo levou muitas escolas e professores/as a burlarem o sistema. Fraudavam-se os resultados, corrigiam-se as provas dos/as alunos/as para induzir ao acerto, de modo que os testes não revelavam a situação de aprendizagem daquela escola.

¹²³ Idem.

Mais ainda, “além desse tipo de intervenção extrema, as escolas passaram a treinar seus alunos para responderem à testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento.”¹²⁴ Assim, outra face escondida por essa pretensa memória é a de que, também para responder positivamente às avaliações que resultarão no acréscimo, opera-se um deslocamento com relação aos objetivos do sistema de ensino. Uma formação mais sólida, consistente, dedicada de fato à aprendizagem, é relegada a segundo plano em favor de uma formação mais técnica, mecânica, destinada a desenvolver nos/as alunos/as as “habilidades” necessárias para obter rendimento satisfatório nas tais avaliações.

Destaca-se, ainda, o trecho da reportagem construído em diálogo com Maria Isabel Noronha, presidenta da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), agente historicamente envolvido nas lutas pela educação e pela escola pública no país:

No Brasil, as gestões educacionais baseadas na meritocracia também encontram desaprovação. Para educadores e entidades docentes, as políticas de responsabilização, longe de promover justiça e valorização na carreira, corroem a possibilidade de ofertar qualidade para todos, inserindo no ambiente escolar a lógica mercadológica da competição, na qual, para que alguns se destaquem, outros precisam ser ofuscados. Além disso, ao oferecer pífias melhoras no pagamento de poucos por meio de bônus e prêmios, acaba mantendo a grande maioria com os baixos salários. “Não dá para tentar resolver a ausência de uma política salarial com esse faz de conta de valorização do professor, que é dar bônus no fim do ano”, critica Maria Izabel Azevedo Noronha, presidenta do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp).¹²⁵

Os elementos apontados são também concernentes à realidade de Minas Gerais, em que a proposta curricular aqui discutida foi implementada. Essa política de governo gerou impactos também na carreira docente. Ao invés de se construir uma carreira justa, pensada em diálogo com as reivindicações da categoria, optou-se por adotar essa lógica que acaba por perpetuar as defasagens e desigualdades características da nossa sociedade, já que, nas escolas com maiores dificuldades – e com dificuldades de diferentes tipos – há uma tendência para que as notas sejam mais baixas, acarretando, por conseguinte, remuneração na mesma

¹²⁴ Idem.

¹²⁵ Idem.

proporcionalidade. E, mesmo nas escolas que conseguem alcançar os índices esperados, as “recompensas” ficam longe de corresponder a uma carreira coerente, que tem a ver não só com o salário, mas com as condições de trabalho, de aposentadoria, de exercício da autonomia, entre outras variáveis.

A outra dimensão se refere à situação de injustiça que é gerada por essa metodologia. As escolas que compõem uma rede de ensino são, na maioria das vezes, muito diferentes. Essas diferenças têm a ver com escalas de investimentos, com infraestrutura, mas, também, com a localização das escolas na cidade, que comunidades ela atende, de que recursos dispõem. E digo isso não para criar uma hierarquia em que uma seria melhor que a outra, mas para ressaltar que as relações sociais que se fazem presentes na escola – e que, portanto, se materializam também nos resultados das avaliações – são constituídas com base nas historicidades próprias dos sujeitos que a avivam. Por isso, uma mesma meta aplicada a realidades diferentes produz injustiças à medida que desconsidera as vantagens e desvantagens de cada uma dessas realidades. Isso acarreta em marginalização e exclusão de instituições de ensino e de seus/suas profissionais e alunos/as, que passam a ser estigmatizados/as, classificados/as, segregados/as.

Com relação à proposta para a área de História, especificamente, na parte denominada de introdução, são apresentadas algumas informações acerca dos critérios utilizados na realização das escolhas e seleções operadas para dar corpo ao CBC. De acordo com o que é elencado, a estrutura curricular parte do eixo “História do Brasil e a construção da cidadania”, que envolveria conceitos e conteúdos fundamentais para a construção do conhecimento histórico. Estes, por sua vez, foram selecionados a partir das indicações das “escolas referência” do Estado.

Nesse caso, há que se atentar para alguns pontos, referentes à concepção de currículo expressada por essas escolhas. O título da proposta, “Conteúdos Básicos Comuns”, indicia o modo como opera a organização curricular: o currículo é entendido como “conjunto de conteúdos básicos”. Ele não é pensado, aqui, como um espaço mais amplo, que congrega variáveis relativas a alinhamentos políticos, teóricos, metodológicos, a elementos atinentes a cada realidade escolar, à complexidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Junto a essa postura, é relevante pensar sobre o que significa adotar como parâmetro de organização curricular o que as “escolas referência” apontam como importante, assumindo que esses seriam os “conceitos e conteúdos fundamentais para a construção do conhecimento”¹²⁶. A lógica que embasa essa escolha é a de que é preciso que o currículo seja concebido a partir de “experiências bem sucedidas”, o que ignora, portanto, as contradições que compõem a rede escolar: as diferenças entre as escolas, as condições sociais peculiares a cada cidade, as muitas e variadas formações dos/as profissionais da educação, entre outras.

O que é que esse procedimento de eleger conteúdos fundamentados nas indicações dessas escolas referências, aquelas que atingiram notas “satisfatórias” nas avaliações externas, consegue traduzir, em termos de concepção de educação? Miguel Arroyo, quando articula direitos e os sujeitos da educação, demonstra um incômodo acerca de certo parâmetro utilizado no processo de elaboração curricular: parte-se de alunos/as considerados/as “mais capazes”, “melhores”, para nivelar as bases do ensino e da aprendizagem.¹²⁷ Essa ótica ignora a característica dinâmica que se faz presente em qualquer ambiente de aprendizagem. Traduz, portanto, uma perspectiva excludente de educação, que acachapa os diversos ritmos de aprendizagem, as diversas lógicas, metodologias, os muitos sentidos, relativos a cada realidade educacional em que se inserem.

Na mesma medida, se circunscreve a configuração da proposta curricular veiculada no CBC. As “escolas melhores” – por conseguinte, as que estão “autorizadas” a falar em nome das demais – são convidadas a indicarem os “conteúdos básicos” a serem trabalhados em toda a rede. Com isso, deixa-se de colocar a incômoda pergunta relativa ao que é que acontece no chão daquelas escolas que não se enquadram nos padrões estabelecidos. O que elas precisam? O que tem a dizer acerca da operação de organização curricular? Por que são excluídas desse processo? O fato de não se enquadrarem nos padrões esperados significa que há nelas um “problema” ou o método avaliativo é que é limitado? Essas questões são, para mim, uma inquietação, e ajudam a visualizar direções a serem perseguidas, na luta por um projeto de escola e de currículos que ainda precisamos

¹²⁶ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. op. cit., p. 11.

¹²⁷ ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre currículo. op. cit., p. 30.

construir, se queremos avançar na democratização do conhecimento, da educação, da sociedade.

Merece destaque, ainda, com relação a essa organização, o modo como é tratada a carga horária destinada para a disciplina de história. No dizer da proposta curricular, “feito o cálculo, os professores devem dispor de uma carga horária de, pelo menos, 160 horas/aula para o trabalho com os tópicos obrigatórios do CBC ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental.”¹²⁸ Mais abaixo, complementa que os “tópicos obrigatórios” foram pensados para ocupar, no máximo, metade dessa carga horária, sendo que a outra metade poderia ser destinada às demandas identificadas pelo/a professor/a.

A questão da carga horária, nas entrevistas com professoras de história, é apontada como um dos principais entraves enfrentados pela disciplina. O tempo reservado a ela é muito restrito, diante da enorme quantidade de assuntos a serem tratados. Nesse sentido, reclama-se uma nova lógica de organização que paute também a distribuição de carga horária como um problema em aberto a ser enfrentado. Essa constatação acerca da insuficiência da carga horária para a disciplina de história não é recente, de modo algum. Mesmo assim, no CBC, a proposta de carga horária é feita sem maiores atenções quanto à relação que ela tem com as escolas reais, nas quais a proposta ganha concretude. Essa tensão existente em torno da problemática da quantidade de aulas não é explicitada na elaboração desse material. Eliminam-se, assim, os embates que, ao contrário, deveriam servir de referências sociais para a formulação de qualquer texto curricular.

Na sequência, são indicados os “sentidos para o estudo da disciplina” que, teoricamente, norteariam a composição do documento. Parte-se da premissa de que o ensino de história tem por papel formar cidadãos capazes de compreender a história do país e do mundo. Para isso, retomam os Parâmetros Curriculares Nacionais (proposta curricular nacional, lançada em 1998) para fundamentar esse direcionamento do currículo de história para a construção da cidadania e afirmam que partilham de um mesmo pressuposto, o de que se assentam numa “nova concepção de cidadania”. Essa compreensão “renovada” propõe romper com uma história que almeje construir uma nacionalidade, ou que seja centrada em valores

¹²⁸ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. op. cit., p. 11.

eurocêntricos. Ao invés disso, o ensino de história deveria se ocupar de valorizar a “diversidade cultural e sua importância para o avanço da cidadania no Brasil”¹²⁹, para colaborar na construção das identidades das gerações em formação.

Embora a proposta avance no sentido de valorizar uma concepção de cidadania que não se reduza aos valores dominantes, não consegue expressar, concretamente, o que pretende com “formar identidades”. O que isso significa? Que operação de conhecimento isso expressa? Além disso, cabe perguntar: o ensino de história não teria condições de fazer mais do que valorizar a diversidade cultural? O trabalho com a diversidade cultural, apesar de procurar romper com preconceitos e lutar por alguns direitos sociais, ainda parece insuficiente quanto ao enfrentamento das desigualdades que são tão marcantes em nossa formação social. Não teria o ensino de história, para além de enfatizar a diversidade, a condição de desnaturalizar a configuração classista que compõe a nossa sociedade? Não seria ele um espaço propício para que o/a aluno/a perceba que, dentro da própria diversidade, há muitas e variadas diferenças?

Junto a isso, o CBC elenca mais dois desafios que compreendem a atuação do/a professor/a de história. O primeiro é aquilo que denomina de uma “representação da história” como disciplina que se ocupa do estudo do passado, com a memorização de datas e fatos de natureza política e militar, o que obstaculiza o processo de ensino-aprendizagem em História. O segundo desafio seria o fato de que os jovens crescem numa espécie de “esquecimento do passado”, em que não mantêm uma “relação orgânica” com o passado público da época em que vivem. Para essa afirmação, retomam uma obra de Eric Hobsbawm, que, aliás, não é citada nas referências bibliográficas, portanto, não se sabe de qual trabalho advém a citação.

Há, nesse sentido, que se assinalar que essa perspectiva de história, mais do que uma “representação”, tem sido uma prática recorrente em nosso país, inclusive endossada por muitas propostas curriculares, mesmo que nelas se diga o contrário. Na esteira dessa constatação, em que se baseia a afirmação de que “os jovens” dessa geração estão desconectados do “passado”? Aqui, há um problema com relação à compreensão do tempo histórico e das naturezas da própria história (enquanto campo de conhecimento e enquanto experiência vivida). O que é o

¹²⁹ Id. *ibid.*, p. 12.

passado? A indicação parece pressupor que existe um passado pronto e estático do qual seja possível se apropriar, ao qual a juventude não teria acesso por conta da fluidez das relações que se dão no presente. Ao mesmo tempo, estabelece uma falsa dicotomia entre passado/presente, eliminando as contradições e nuances que essa relação compreende.

Marcos Silva reflete sobre essa questão e, no diálogo com Walter Benjamin, aponta uma leitura do

passado como espaço de potencialidades fundamentais que só podem ser apreendidas pelos projetos alternativos do presente, e também como apavorante monte de ruínas e mortos (os derrotados e esquecidos), cuja visão é impedida pela memória dominante e um seu poderoso instrumento – o argumento do progresso.¹³⁰

Nesse sentido, é preciso apreender de forma mais complexa essa relação entre história, memória, passado e presente, sem desarticulá-la do que é vivido concretamente como experiência histórica. Assim, não se pode assumir como um dado a suposta ausência de relações com o passado, como se isso fosse uma condição natural. É necessário situar essa evidência em meio a projetos de sociedade que procuram ocultar memórias dissidentes e conflituosas para estabelecer sentidos esvaziados de tensões para o tempo. Mais do que isso, considero que essa operação é ela mesma histórica e profundamente marcada pelo passado, não um passado morto e já sepultado, mas um passado que é indagado e recuperado no presente como uma relação dialética, em movimento constante.

Avançando, a proposta curricular mobiliza algumas diretrizes para o ensino de história nas quatro últimas séries do ensino fundamental (6º ao 9º anos). A primeira diretriz na qual o CBC diz se fundamentar é “buscar sintonia com as renovações historiográficas”. Nesse caso, essa preocupação teria por objetivo fazer a crítica a noções metódicas e marxistas, que orientaram a construção de muitos programas escolares. Assim, identificam na década de 1980 um período de intensificação de debates nacionais e internacionais, em busca de novos caminhos para o fazer historiográfico.

Nessa direção, afirma:

¹³⁰ SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. op. cit., p. 27.

O que os historiadores das novas tendências historiográficas têm em comum é o fato de realizarem vários rompimentos com a história positivista e/ou metódica. Dentre esses se assinalam: a negação da idéia de objetividade e de transparência absolutas dos documentos. Estes, enquanto registros das ações e dos ideais dos homens no tempo, só podem servir como evidências para a construção de explicações históricas se devidamente interrogadas pelo historiador a partir de questões do presente. O conhecimento histórico deixa, assim, de ser mera duplicação do real. O conhecimento histórico, embora ancorado no real e com o objetivo de explicá-lo, torna-se uma construção intelectual resultante do diálogo entre categorias conceituais - e evidências; entre estas e a visão de mundo ao qual o historiador se filia. Assinala-se, ainda, o abandono da visão linear da história, passando-se a atentar para as relações de mudança e permanência ao longo do tempo, para a existência de múltiplas temporalidades coexistindo num mesmo tempo cronológico [...].¹³¹

O trecho acima expõe um conjunto de princípios de diferentes matrizes historiográficas que, no dizer do CBC, encabeçaram rompimentos com a história positivista e/ou metódica (aquela praticada no século XIX). Entre esses rompimentos, destaca-se a negação da ideia de que seria possível uma pretensa objetividade na análise do/a historiador/a, já que os documentos não seriam portadores de uma transparência, eles não fariam por si mesmos. Essa assertiva causa-me certo incômodo, à medida que parece supor uma transição linear e homogênea entre as concepções de história chamadas de metódicas/positivistas e aquelas denominadas de “novas matrizes historiográficas”. Digo isso porque, apesar de termos avançado do ponto de vista teórico, ainda há dúvidas quanto à efetivação desses postulados em nossa prática diária de produção historiográfica, na pesquisa e no ensino. Não raro, na tarefa de escrutinar nossas fontes, de cotejá-las, de pensá-las no diálogo com a teoria, nos deparamos com a dificuldade de incorporar essas preocupações, de compreender os registros como construções humanas forjadas em meio a interesses específicos. Não raro, incorremos nessas mesmas práticas que nos propomos a criticar. É nesse sentido que reivindico que esses “rompimentos” assinalados na proposta curricular precisam ser discutidos com mais profundidade, para não assumirmos uma leitura estática da história e da historiografia.

Na esteira dessa reflexão, o CBC assinala sua defesa de que os documentos sejam tomados como evidências que precisam ser interrogadas pelo/a historiador/a,

¹³¹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. op. cit., p. 14.

a fim de construir explicações históricas, e acrescenta que o conhecimento histórico não é mera duplicação do real, mas resultado do diálogo entre evidências, categorias conceituais e a “visão de mundo” do/a historiador/a. Essa percepção também é, para mim, uma questão em aberto, um desafio a ser percorrido. Mas como traduzir concretamente essa proposição em termos de organização curricular para a área de história? Essa pergunta se coloca porque a operação de seleção de conteúdos explicitada no documento, por exemplo, conforme discutirei adiante, não consegue materializar esse objetivo.

Ainda como pressupostos a comporem a estruturação do documento, indica-se o abandono da visão linear da história, sinalizando para a “existência de múltiplas temporalidades coexistindo num mesmo tempo cronológico”. Se, de um lado, é desejável o aprofundamento da compreensão do tempo enquanto elemento da história, investindo em suas complexidades, de outro, novamente, importa destacar que, além de não conseguir fazer com que esse objetivo de fato se torne um pilar da proposta curricular, há uma ausência de uma reflexão mais detida sobre o que significa problematizar o tempo como variável fundamental para a história.

Segundo Elza Nadai e Circe Bittencourt, tem sido consensual, nas propostas curriculares de história, o destaque quanto à necessidade de se repensar sobre o que se fala, quando se refere à noção de tempo histórico.¹³² Ao mesmo tempo, identifica-se, aí, um ponto de tensão, por alguns motivos. O primeiro se deve ao fato de que envolve a faixa etária dos alunos e suas referências sociais, no processo de abstração e de compreensão da complexidade do tempo para além da pura cronologia. O segundo, e talvez o mais impactante, diz respeito à existência, no interior do percurso de constituição da história como disciplina, de uma tradição de explicar a sociedade tomando por referencial os grandes nomes, os fatos políticos “notáveis”, o que reduz o tempo a mera sequencia de episódios. Por essa razão, mesmo dizendo da intenção de colocar em xeque a noção de tempo, incorre-se em explicações causais, etapistas e factuais, que pouco avançam nessa direção.

Por outro lado, é preciso, nessa tarefa de abrir a noção de temporalidade, assumir que reconhecer a existência de rupturas e permanências é insuficiente, se o

¹³² NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 93-115.

objetivo é, de fato, pensar o tempo como variável que abriga potencialidades, muitas camadas. Faz-se necessário investir em um trabalho de apreensão de outras maneiras de organização temporal que não apenas a forjada pelo calendário cristão. Faz-se necessário investir em um trabalho que paute o tempo também como espaço em que se explicitam as dissidências, as fissuras no consolidado, um espaço em que, no dizer de Beatriz Sarlo, construa-se um olhar político que questione as pretensas legitimidades, que seja sensível às diferenças, que seja subversivo.¹³³ Destarte, o que se coloca como desafio é, antes de mais nada, inverter a relação de determinação passado/presente para enfatizar maneiras diferentes de construir o social.

Nos tópicos seguintes, o CBC faz um movimento de aprofundar alguns desses elementos indicados, apresentando o que significam e como se relacionam ao ensino de história. No que denominam de “desenvolvimento do raciocínio histórico”, há uma defesa de que construir um raciocínio histórico se opõe a um tipo de ensino de história que visa à memorização de fatos e datas.

Para isso, indicam algumas camadas de procedimentos: “a observação, a formulação de questões, o levantamento de hipóteses explicativas, a análise e interpretação de fontes históricas com vistas à construção da escrita da história.”¹³⁴ Ao percurso de elaboração do conhecimento histórico, acrescentam: “As informações só nos serão reveladas se as situarmos no tempo e espaço de sua produção.”¹³⁵ Ao passo em que há um esforço por situar o conhecimento histórico como uma operação realizada pelo/a historiador/a, há, também, uma simplificação do que seja essa operação. A indicação de que há “informações a serem reveladas” dá a ler que, situando-as no tempo e no espaço em que foram produzidas, elas se revelariam, pois estariam lá, prontas para serem colhidas, apanhadas. É como o que faziam os historiadores da Escola Metódica Francesa (que influenciaram em demasia a trajetória da História, no Brasil), com a crítica interna e a crítica externa dos documentos, responsáveis por extrair deles os fatos, as informações. Essa leitura ignora, entretanto, a seletividade, a incompletude, a transitoriedade que são características do conhecimento histórico. Fica subsumida, portanto, o que de fato

¹³³ SARLO, Beatriz. Um olhar político: em defesa do partidário na arte. In: _____. *Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação*. São Paulo: Editora da USP, 1997. p. 55-63.

¹³⁴ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. op. cit., p. 15.

¹³⁵ Idem.

compõe a operação historiográfica: o trabalho de construção assumido pelo/a historiador/a, com suas escolhas, seus interesses, seus engajamentos.¹³⁶

Para analisar essa proposição sustentada pelo CBC, referencio-me na discussão ensejada por Maria do Rosário da Cunha Peixoto¹³⁷, em artigo no qual recupera uma experiência de elaboração curricular na década de 1980, em São Paulo, e discorre sobre a pesquisa como procedimento de ensino de história. Embora o documento mobilize esse conjunto de procedimentos que, de certa forma, tem a ver com o processo de pesquisa e de construção do conhecimento histórico, parece-me, aqui, que continuam a ser formulados como uma dimensão externa ao ensino e à aprendizagem, ou, então, como um apêndice, como um adendo. É como se o objetivo fosse dizer que existe esse trabalho e ele é importante, mas não pode “ocupar” todo o currículo, pois existem conteúdos a serem ensinados, existem informações a serem “reveladas”.

É nesse sentido que Peixoto pontua sobre a necessidade de que se reflita, inclusive, acerca de qual concepção de pesquisa de que se fala, para que ela não se torne uma mera palavra de ordem, um jargão esvaziado de sentido. Assim, defende ela, quando se remete à experiência de formulação curricular encabeçada pela CENP, em São Paulo, na década de 1980:

A grande inovação que tornou essa experiência única e não superada ainda hoje foi a concepção do **ensino como pesquisa**, não como um recurso didático ou uma atividade à parte, paralela ou como busca e sistematização de informações, como se faz muito hoje, mas, como o **princípio organizador de todo o processo de ensino/aprendizagem**. A palavra pesquisa usada nessa proposta carregava um sentido inovador e uma grande potência transformadora. Tal potência era arrojada por sua concepção teórica, por sua metodologia e pelas relações políticas e institucionais que contribuiu para criar ou desfazer.¹³⁸

Nesse sentido, identifica, naquela proposta, uma potencialidade de inovação que se relacionava à tomada da pesquisa como princípio norteador do ensino, ou seja, todo o processo de ensino como prática de pesquisa, e esta não apenas como um recurso didático, uma metodologia a mais. Nesse sentido, como aponta a autora,

¹³⁶ THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. op. cit.

¹³⁷ PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como Pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e porque aprender/ensinar história. op. cit.

¹³⁸ Id. *ibid.*, p. 42. (grifos da autora)

trata-se de prática corajosa, por que articulada com o real vivido, com concepções teóricas e com relações sociais. Mais do que isso, porque desarticula relações hierárquicas no que tange à produção do conhecimento e reforça a autonomia do/a professor/a e dos/as estudantes na construção de seus programas de ensino.

Desenvolver o raciocínio histórico, portanto, passa por valorizar a prática de pesquisa como operação indissociável do presente e da experiência social nele vivenciada, mesmo que na busca por apreender outras realidades materializadas em tempos/espacos distintos.

Outro ponto que chama a atenção na fundamentação do CBC diz respeito à sua suposta filiação a uma “história-problema”. Sobre essa diretriz, elencam alguns eixos: 1) substituição de uma narrativa cronológica e de reconstituição de fatos encadeados por uma história problema; 2) exame analítico de um problema, de questões através de diferentes períodos históricos; 3) abandono da pretensão de narrar tudo aquilo que se passou de importante na história da humanidade; 4) o historiador se torna consciente de que escolhe algumas questões em torno das quais ele construirá o seu objeto de estudo, estabelecendo diálogo entre o presente e o passado; 5) substituição da delimitação “tradicional” pela delimitação de problemas para os quais se buscam respostas a partir de problemas e questões colocados pelo presente.¹³⁹

Diante desses elementos, o que se pode apreender é um esforço por pensar a história para além dos parâmetros “tradicionais”, aqueles com os quais propuseram romper, desde o início. Assim, a escolha por adotar a “história-problema” tem a ver com o objetivo de buscar sintonia com as perspectivas “renovadas” de história, como aparece nas primeiras páginas do documento. De fato, parte significativa da bibliografia dedicada ao ensino de história aponta a necessidade de se abandonar a pretensão de “dar conta de toda a história”, até porque, a não ser numa lógica excludente, que elege “fatos”, “nomes”, “datas” e “marcos” específicos como sendo “a história do mundo”, isso seria impossível.

Assim, considerando que a organização curricular não é neutra nem natural, mas resultado de escolhas¹⁴⁰, o que é selecionado para compor o plano de estudos

¹³⁹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. op. cit., p. 16.

¹⁴⁰ APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*.

e o que é excluído dele expressam compromissos, explícitos ou não. Em muitos currículos de história que almejam trabalhar “toda a história do mundo”, assume-se periodizações, cronologias, marcos de memória e referenciais atinentes a uma perspectiva eurocêntrica de história, que adota como padrão explicativo da história uma idealização do que seja a experiência europeia, ou, mais ainda, da experiência francesa. Em contrapartida, esse modelo exclui da história a multiplicidade de ritmos, sujeitos, experiências e organizações temporais e espaciais que se desenvolveram paralelamente às práticas de colonização empreendidas pela Europa, desde o século XVI, que serviram como parâmetros para estabelecer cronologias, datas, personagens e modelos a compor uma “história universal”.¹⁴¹

Com base em todas essas assertivas, a questão que me parece necessária é: como se constrói, então, um “problema” em história que não recaia em, apesar do “novo método”, referendar a mesma história a que se propõe a interrogar? A pertinência dessa questão diz respeito ao fato de que, embora, do ponto de vista teórico, isso esteja claro para a maioria de nós, na prática, muito pouco temos conseguido avançar no sentido de, de fato, concretizar uma “história-problema” descolada da pretensão de narrar “toda a história”. Expressão disso são os currículos dos cursos de graduação em história de boa parte das universidades federais brasileiras, os cursos formadores de professores/as de história. Nas experiências de reformulação curricular, acrescenta-se uma disciplina ou outra, rearranja-se a ordem em que elas devem ser ministradas, mas o eixo curricular, em sua base, permanece inalterado. Passamos pelas periodizações já clássicas de antiga, medieval, moderna e contemporânea, muito pouco articuladas com Brasil Colônia, Império e República, e a esses dois grandes segmentos são apensadas as disciplinas “teóricas” e as “pedagógicas”.¹⁴²

No dizer de Déa Fenelon, importa, mais do que inserir novos temas e novas metodologias, propô-los de forma a reafirmar a vitalidade crítica da reflexão, entendendo que a operação histórica é um movimento dialético, retrospectivo e

¹⁴¹ Sobre essa discussão, ver “O roubo da história”, de Jack Goody, que problematiza a “dominação da história pelo ocidente”. Para o autor, “o ‘roubo da história’ do título refere-se à dominação da história pelo Ocidente. Isto é, o passado é conceituado e apresentado de acordo com o que aconteceu na escala provincial da Europa, frequentemente da Europa ocidental, e então imposto ao resto do mundo.” GOODY, Jack. *O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*. São Paulo: Contexto, 2008.

¹⁴² FENELON, Déa Ribeiro. Memórias profissionais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p 127-144, jan./jun. 2008.

prospectivo, que coloca em foco as relações entre tempo, memória e história. Para a autora, o desafio é

produzir e fazer História com o compromisso social de dar visibilidade a outros sujeitos até aqui excluídos, para que possam recuperar seu lugar na História, reavivando suas memórias, suas lembranças e narrativas, para podermos construir outras histórias em que pessoas se reconheçam, uma História que lhes diga algo ou com a qual passem a se identificar.¹⁴³

Nesse sentido, a construção de uma problemática em história, a partir da qual se organize um percurso de estudos, é um trabalho que precisa estar articulado à produção social da vida dos sujeitos do conhecimento. Portanto, tem a ver com os engajamentos que assumimos, com o que acreditamos, com o que queremos, com a nossa concepção de história. O trabalho, de modo algum, é simples ou fácil, porque não se reduz a simplesmente escolher uma pergunta e procurar respondê-la a partir da mobilização de determinadas situações históricas. Por isso, o processo se faz no movimento mesmo de fazê-lo, na caminhada, no viver a história, numa relação orgânica entre o conhecimento e seus sujeitos. Por isso, também, a defesa anteriormente apresentada quanto à adoção da pesquisa como princípio organizador de todo o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, aí sim, seria possível mobilizar todo esse caminho.

Parece-me que, de modo geral, a tarefa de aprofundar os sentidos e significados da elaboração curricular, incorporando essas preocupações relativas ao ofício, se coloca na ordem do dia. Ainda estamos distantes de conseguir fazer do espaço de elaboração curricular em história uma seara que congregue a necessidade da permanente pergunta sobre qual história queremos. Por isso, embora apareça, em larga medida, nas muitas prescrições curriculares, o indicativo de que se filiam a esse princípio historiográfico, ele acaba por se tornar um lugar comum, esvaziado de sua vitalidade, de seu potencial criativo.

Importa destacar, na sequência, o item destinado a apresentar os “critérios de seleção dos conteúdos”. De acordo com o documento,

O CBC de História do Ensino Fundamental tem como eixo integrador o tema “História e Cidadania” no Brasil. A escolha da questão-problema ou eixo norteador da proposta partiu de um problema contemporâneo que pode ser traduzido na pergunta: Quais foram os processos

¹⁴³ Id. *ibid.*, p. 132-133.

históricos de construção da cidadania e da democracia, considerando as características que essas apresentam hoje na sociedade brasileira? O entendimento equilibrado dos dilemas e dos desafios hoje vividos pela sociedade brasileira depende, em grande medida, da compreensão dos obstáculos enfrentados para a construção de uma sociedade democrática e cidadã no passado. Depende, ainda, do entendimento das conquistas até agora logradas e dos caminhos ainda por trilhar.¹⁴⁴

Há, aqui, alguns avanços com relação à proposição. O fato de conceberem a democracia como conquista e apontarem que há um caminho ainda por ser trilhado indica uma compreensão da história como movimento e como fruto da ação humana. Mas, do ponto de vista da elaboração de uma proposta curricular de história, considero que há, também, alguns limites. Novamente, ao ler o material, a impressão imediata é a de que ele parte do princípio de que há uma história pronta, já dada, uma história que ocorreu no passado e que está lá para ser explorada. É quase como se dissesse que basta compreender os obstáculos que foram enfrentados no passado para a construção da cidadania e da democracia para que nós não os repitamos, no presente. Assim, teria sucesso o projeto de consolidação da democracia.

Por outro lado, se propõem essa questão como temática, do ponto de vista da integralidade da proposta ela não consegue se explicitar, não ganha força como fio condutor, como questão a mobilizar o processo de ensino e de aprendizagem. Mais ainda, vale a pena registrar que, nesse tópico, embora destinado a apresentar quais os critérios utilizados na formulação do CBC, não aparecem justificativas sobre porque o conjunto de conteúdos foi escolhido. As afirmações são genéricas, passando por “desenvolver a noção de historicidade”, “promover a aquisição de ferramentas intelectuais”, mas, com relação aos conteúdos, não há indicação dos critérios. Novamente, ressalto que a presença de um conteúdo num currículo não é autoexplicativa, mas representa uma escolha, um objetivo. Seria necessário, então, dizer de onde parte essa escolha, o que ela revela, o que ela pretende. A cobrança por essa justificativa pode também ser traduzida por meio de outra questão: só teria esse caminho a ser percorrido para se estudar a questão eleita como norteadora do CBC? Sendo a resposta negativa, é fundamental que, num tópico que propõe

¹⁴⁴ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. op. cit., p. 17-18.

apresentar os critérios norteadores da seleção, seja explicitada a razão da escolha, como meio de demonstrar o que se pretende com ela.

Por fim, como último ingrediente da fundamentação, é apresentada a concepção de avaliação que se articula à proposta curricular:

Essa proposta curricular, coerente com as renovações no campo da historiografia e das novas concepções de aprendizagem já expostas, propõe a adoção de novas concepções e práticas de avaliação. A avaliação é concebida como um processo que implica diagnóstico, acompanhamento, busca de superação das dificuldades e não apenas provas e testes para medir o desempenho final dos alunos. Isso significa compreender a avaliação como parte do próprio processo de aprendizagem, constituindo-se num grande desafio não só para os professores de História, mas para o conjunto dos professores de uma mesma escola.¹⁴⁵

Assume-se, portanto, a existência de uma concepção de avaliação que é imbricada ao processo de ensino/aprendizagem, que serve para dimensionar os caminhos, repensar as metodologias, enfim, é parte importante do percurso, e não estanque a ele – em contraposição a outra concepção, que encara a avaliação como instrumento para medir desempenho e ranquear escolas, alunos/as.

Ao mesmo tempo, vale retomar o propósito para o qual foi pensado o CBC, conforme indicado na carta de apresentação assinada pela então Secretária de Educação e já discutido aqui:

a importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o **estabelecimento de um plano de metas** para cada escola. O **progresso dos alunos**, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a **referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação** da escola e de seus servidores.¹⁴⁶

A contradição entre as duas concepções de avaliação demonstra que pode haver discrepância entre o projeto de educação a que o governo se alinha e o que é colocado como proposta curricular, já que essa última é efetivada por sujeitos cujas opções não são homogêneas. Todavia, essa segunda concepção delineou com muito mais força a construção das relações sociais no âmbito das escolas estaduais,

¹⁴⁵ Id. *ibid.*, p. 19.

¹⁴⁶ Id. *ibid.*, p. 9. (grifos meus)

ao longo da última década. Embora os autores da proposta reconheçam a necessidade de colocar a avaliação nessa dimensão concernente à dinâmica do ensino e da aprendizagem, ela esbarra nessa outra concepção adotada pela gestão, pela Secretaria de Estado de Educação. Por isso, o CBC acabou por se tornar instrumento de implementação dessa lógica que reduz a avaliação a medição do “progresso”, que controla o cumprimento ou não de metas pré-estabelecidas, que serve como parâmetro para “responsabilizar” ou “premiar” determinadas escolas e professores/as, de acordo com seu grau de sucesso. Não quero, com isso, reduzir o que acontece no cotidiano escolar a mera reprodução dessa perspectiva, mas situar esses limites e pressões que se fazem presentes na atuação de professores/as e alunos/as.

Um ponto que aparece na proposta e que merece atenção é o fato de que reafirma, repetidamente, “a novidade” que a compõe. Uma historiografia renovada, uma nova concepção de aprendizagem, uma nova perspectiva de desenvolvimento do raciocínio histórico, sempre em distinção e oposição ao velho, ao ultrapassado. Sônia Kramer adverte quanto ao necessário cuidado em relação à desenfreada “busca pelo novo”, assumindo-o como sempre melhor, mais moderno. No dizer da autora, o “novo” tende a seduzir por negar o já existente, que se passa a chamar de velho. Contudo, essa pretensa atualização nega as experiências já acumuladas em troca de sofisticação, erudição. No entanto, oculta o fato de que, na prática, essas separações, essas diferenciações, não são tão bem delimitadas e definidas, diferentes matrizes convivem (não sem conflitos) e orientam ações, decisões, escolhas. Portanto, nem sempre a busca pela novidade é positiva, pois pode não dizer dessa confluência em que nasce.¹⁴⁷

Quanto a essa problemática, o CBC apresenta, no tópico intitulado “Diretrizes para as quatro últimas séries do ensino fundamental”, em que indica, como um de seus sustentáculos, “buscar sintonia com as renovações historiográficas”. Assim, busca referência em diferentes matrizes historiográficas que emergem nos debates nacionais e internacionais depois dos anos de 1980. Passando pela Escola dos Annales e pela História Social Inglesa, a proposta se diz ancorada numa historiografia renovada, que rompeu com a história positivista e/ou metódica,

¹⁴⁷ KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios teóricos para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Curriculo: políticas e práticas*. op. cit.

abandonando a visão linear e compreendendo o conhecimento histórico como uma construção intelectual que resulta do diálogo entre conceitos e evidências. Logo, afirma:

O que passou a dar significado à história foram as relações sociais existentes no cotidiano; as múltiplas temporalidades expressas em mudanças e permanências, a busca da construção da identidade dos sujeitos históricos, da construção da história local, das inter-relações do local com o regional, o nacional e o mundial. É o conhecimento histórico se fazendo sob a pressão da própria história.¹⁴⁸

Nesse sentido, a proposta curricular se coloca como tributária de uma compreensão da História que procura aprofundar as análises sobre diferentes objetos, focalizando nas relações humanas que desencadeiam temporalidades não lineares. Coloca-se, ainda, como preocupada em perceber relações de mudanças e permanências no curso dos processos históricos em escalas variadas (local, regional, nacional e internacional), como dimensões constitutivas do conhecimento histórico (que possui historicidade, ele próprio). Acrescente-se a isso a vinculação a uma “história-problema”, que abre mão da pretensão de “narrar tudo o que aconteceu no passado”, para focalizar nas questões que elege, no presente, como objeto de estudo.¹⁴⁹ Pensar a organização, em termos de conteúdos, ajuda a mapear as nuances que conformam o documento.

Na contramão dessa fundamentação teórica bem organizada, embora com pontos a que me propus a questionar, e referenciada (nem sempre explicitamente) nos autores básicos da historiografia, o teor de denúncia que aparece nas diferentes falas das professoras entrevistadas sobre a insuficiência dos assuntos elencados pelo CBC se fortalece quando analisada a segunda parte desse documento, dedicada a listar os conteúdos e habilidades para cada ano de escolarização.

¹⁴⁸ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. op. cit., p. 14.

¹⁴⁹ Margarida Dias e Itamar Freitas desenvolveram um estudo em que analisam propostas curriculares de quase todos os estados brasileiros, produzidas no período de 2007 a 2012, e concluem que a tendência, entre esses documentos, é adotar princípios de diferentes correntes teóricas, pois nenhuma delas, de modo isolado, daria conta da complexidade das demandas do ensino de história. Junto a isso, os dois historiadores percebem que nem sempre essa escolha é explicitada. Assim, o que os permite concluir sobre os paradigmas que sustentam os documentos é a presença de determinadas expressões e procedimentos oriundos de cada matriz. Ver: OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de história e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). *História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 269-304, 2012.

Selva Guimarães, estudiosa e pesquisadora do ensino de história, discorre sobre o caráter seletivo de uma proposta curricular de história, dadas as múltiplas escolhas possíveis de serem feitas, e pergunta: “o que, da cultura, da memória, da experiência humana, devemos ensinar e transmitir aos homens em nossas aulas de história?”¹⁵⁰ Particularmente, eu optaria por redigir essa indagação de outra maneira, substituindo “transmitir” por “problematizar”, por exemplo, para reforçar a operação de construção do conhecimento (que não é um conhecimento que já está pronto, que já existe) que reivindicamos para a área de História. Mas o que Guimarães propõe pensar conserva seu peso no âmbito da análise dos conteúdos presentes na proposta curricular do estado de Minas Gerais.

Considerada essa característica de que toda proposta curricular evidencia uma operação de escolha e de seleção, feita a partir de uma concepção de história, o que o CBC articula como conteúdos básicos a serem ensinados também materializa uma percepção da história. Diferentemente do que é referenciado na fundamentação da proposta, acerca da história-problema ancorada numa historiografia renovada que rompe com a história metódica/positivista, os conteúdos selecionados apontam vinculação exatamente com essa matriz teórica que o CBC diz rechaçar.

Nesse sentido, de maneira geral, a lista de conteúdos contradiz a fundamentação teórica da proposta curricular, ao privilegiar conteúdos advindos ora de uma história tradicional já há muito combatida, aquela etapista, factual e pautada em relações de causa e consequência, sem maiores aprofundamentos quanto às contradições que isso esconde, ora da ortodoxia marxista, que explica a história através dos grandes ciclos econômicos.

Na impossibilidade de discutir tópico por tópico que compõe a lista de conteúdos, selecionei, para fins didáticos, os que reproduzo na sequência, pois são representativos da lógica e dos pressupostos que se materializam na proposta curricular. Vejamos a seguinte tabela:

¹⁵⁰ GUIMARÃES, Selva. A nova LDB, os PCNs e o ensino de história. In: _____. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papyrus, 2003. p. 32.

Tabela 1 – Conteúdos de História para o Ensino Fundamental – CBC

Eixo Temático I – Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações Tema 1: Histórias de Vida, Diversidade Populacional (Étnica, Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Intercontinentais Subtema 2 – Transformações econômicas, diversidade populacional e colonização portuguesa no Brasil	
TÓPICOS	HABILIDADES
7. Expansão econômica europeia e descobrimentos marítimos no século XV e XVI	7.1. Analisar o processo da expansão econômica e marítima europeia nos séculos XV e XVI.
8. O “sistema colonial” e a realidade efetiva da colonização: política metropolitana versus diversificação econômica e interesses locais	8.1. Conceituar colonização. 8.2. Analisar as contradições inerentes ao funcionamento do “sistema colonial” como projeto metropolitano que foi constantemente frustrado pelas especificidades e diversidade da América Portuguesa. 8.3. Analisar a formação de um mercado interno na Colônia através do surgimento de vários mercados locais e a constituição de mercados regionais. 8.4. Conceituar mercado interno e acumulação de capital. 8.5. Identificar a existência de acumulação interna de capital no espaço colonial. 8.6. Relacionar as atividades de acumulação de capital na Colônia: controle do abastecimento interno, tráfico negreiro e indígena.
9. A agromanufatura do açúcar e a escravidão	9.1. Analisar e compreender o processo de implantação da agromanufatura do açúcar no Nordeste brasileiro em conexão com o tráfico de escravos e a fixação dos portugueses no território brasileiro.

Fonte: Conteúdos Básicos Curriculares – CBC (p. 23-24)

A tabela acima é parte da lista de conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental. Está organizada em tópicos, que seriam os assuntos mais gerais, e em habilidades, que, comumente, são denominadas de objetivos de aprendizagem. Vale lembrar, mais uma vez, a título de ressalva, que a ideia de habilidade se vincula a uma perspectiva neoliberal de educação. Esse fragmento, em específico, é representativo da problemática levantada parágrafos antes, quanto à contradição entre a fundamentação teórica da proposta curricular e o que ela indica como conteúdos básicos.

Em primeiro lugar, quando considerada uma “história-problema”, aquela que parte de uma questão formulada no presente para interpelar o passado, um elemento básico seria ter em mente que os processos históricos não estão

resolvidos, calcificados no tempo, portanto são passíveis de sofrerem indagações. Contudo, as “habilidades” elencadas nessa lista de conteúdos indicam operações cognitivas contrárias a isso.

Por exemplo, a habilidade “8.3. Analisar a formação de um mercado interno na Colônia através do surgimento de vários mercados locais e a constituição de mercados regionais”. Nesse caso, o verbo que apresenta qual o objetivo almejado é “analisar”. Embora ele possa guardar o sentido de investigar, comparar, discutir, o complemento da habilidade encerra essa possibilidade, pois já coloca como dada a formação de mercado interno na Colônia (como consequência dos mercados locais e regionais). Na mesma linha, a habilidade “8.5. Identificar a existência de acumulação interna de capital no espaço colonial” é ainda mais problemática. O verbo “identificar” pressupõe que algo, já pronto, existe para ser identificado. Assim, não há espaço para construção, criação, interpretação. O tópico já coloca como uma certeza a existência de acumulação interna de capital na Colônia, fato que precisa ser apenas reconhecido, certificado pelos/as estudantes.

Como essas duas habilidades, há várias outras. A lógica que as organiza passa sempre por esses procedimentos. Mesmo em habilidades nas quais os verbos utilizados poderiam propor alguma prática de questionamento, de dúvida, de indagação, a maneira com que o conteúdo pretendido é disposto acaba por sempre reforçar a ideia de que a história já está dada, um conhecimento que já está pronto para ser acessado.

Quero ressaltar que essa provocação não se deve ao fato de que eu acredite numa possível “relativização” da história, tal qual tem feito a chamada “pós-modernidade”, ou que o passado não exista até que algum historiador resolva revivê-lo. Quando reivindico um caráter de problematização para compor essas propostas curriculares, me referencio em E. P. Thompson, que nos chama a atenção para a natureza dinâmica e contraditória do conhecimento histórico, que, embora tendo por objeto “fatos reais”, se ampara em procedimentos cuja base é a interrogação.¹⁵¹ Assim, a questão se dirige, nesse caso, menos aos conteúdos propriamente ditos e mais aos procedimentos metodológicos com que são abordados.

¹⁵¹ THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. op. cit.

Especificamente sobre os conteúdos, a tabela evidencia como eles se vinculam a matrizes historiográficas com as quais dizem romper. Numa visão que adota a Europa como referencial para elucidar as demais historicidades, partem da expansão territorial europeia para chegar aos “descobrimentos marítimos”, no século XVI, o que acarretaria a existência do Brasil. A própria expressão descobrimento, nesse caso, supõe ignorar a inserção desse processo em projetos políticos engendrados naquele momento, reforçando a tese de que a colonização se desvincula de uma dinâmica de dominação. Ao mesmo tempo, a ordenação desses conteúdos se associa aos ciclos econômicos que a ortodoxia marxista organizou para explicar a história: o “sistema colonial”, a “agromanufatura do açúcar”... Mais adiante, noutro tópico, aparece o “ciclo da borracha”.

No âmbito desses enredos, as habilidades elencadas revelam preocupação com “a formação do mercado”, a “acumulação de capital”, o “funcionamento do sistema colonial”, compartimentadas, centradas na dimensão econômica da história como aquela da qual decorrem todas as demais. Em linhas gerais, organiza-se a história de modo muito ordenado, “arrumado”, sem pensar nas contradições que compõem esse processo, as relações de exploração que ele esconde, enfim, a existência de sujeitos reais que materializaram essas historicidades, que confrontaram seus projetos de vida, que resistiram ou se acomodaram.

Nesse sentido, a proposição de incorporar, como eixo de preocupação, as relações sociais cotidianas tramadas no interior da história, com seus sujeitos, escalas, contradições e diversidades, não consegue se expressar nos conteúdos, muito pelo contrário. Além disso, a sintonia com a historiografia e com as pesquisas da área, outra preocupação colocada pela proposta, também não é contemplada. No caso desses conteúdos, por exemplo, os já clássicos estudos da historiadora Laura de Mello e Souza sobre a colônia abriram frentes de interpretação dessa realidade que têm sido utilizadas para ampliar a historiografia sobre o período, e essa “sintonia” não tem força na proposta. Refiro-me aos dois livros resultados da titulação dessa professora, em nível de mestrado e doutorado, respectivamente, *Os desclassificados do ouro* e *O diabo e a terra de Santa Cruz*. No primeiro, a autora investiga as condições de vida e de trabalho de sujeitos desconsiderados em outras produções, como os trabalhadores livres e pobres. No segundo, Mello e Souza procura rastrear práticas religiosas e de feitiçaria durante a colônia, que também

compunham o universo de vida de negros, indígenas e europeus, naquele momento. Temáticas que poderiam ampliar os conteúdos a serem estudados nas escolas.¹⁵²

Essa problemática dos conteúdos ocupa centralidade em diferentes produções sobre o ensino de história. Déa Fenelon, refletindo sobre sua trajetória profissional e sobre sua atuação como assessora na formulação de uma proposta curricular, discorre sobre o desafio de enfrentar essa questão considerando-a também como política. Com essa preocupação, defendeu a necessidade de “[...] dessacralizar os conteúdos distribuídos de forma linear e consagrados como a História do que realmente aconteceu.” Cabe lembrar, todavia, que a questão não é apenas inserir novos conteúdos, “novos objetos” e “novos problemas”, sem que eles sejam pensados como conhecimentos socialmente constituídos. É imperativo, nessa opção, investir em uma “[...] visão de história que não precisa se apegar ao conhecimento ordenado de toda a história da humanidade, mas que precisa antes aprender a se situar diante da realidade”.¹⁵³

Assumir essa posição requer coragem, antes de tudo, porque significa, muitas vezes, confrontar nossa própria formação. Mesmo na universidade, ainda estamos longe de conseguir abrir mão de um princípio organizador da história referenciado nos marcos europeus. Avançamos teoricamente no reconhecimento da impossibilidade de se estudar toda a história do mundo, o que é mais ou menos consensual, mas, na prática, quando se pensa nos conteúdos mínimos que precisam ser ensinados na escola, ainda se acha necessário que aqueles/as estudantes percorram toda a linha do tempo, desde a história antiga até à contemporânea, sem se avaliar quais os impactos que essa opção tem produzido há algum tempo. Lembro, mais uma vez, que essas propostas curriculares são formuladas por professores/as universitários/as, historiadores/as, nossos pares, formadores/as de outros/as professores/as. Para citar a autora novamente, Déa Fenelon lançou essa provocação há quase quarenta anos, numa conferência pronunciada no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa – PB, em julho de 1981, quando chamou a atenção para a necessidade de os cursos formadores de professores/as de história se olharem por dentro, fazerem autocrítica e se indagarem

¹⁵² SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. _____. *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

¹⁵³ FENELON, Déa Ribeiro. Reflexões sobre vivências de um profissional de história. *Cadernos de História*, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 21, dez. 02 / dez. 03.

sobre quais perspectiva de história estavam trabalhando no interior dos processos de formação de professores/as. O exercício, obviamente, ainda permanece necessário.¹⁵⁴

De todo modo, reafirmo, a proposta curricular não consegue explicar completamente o que se ensina e o que se aprende nas aulas de histórias das escolas estaduais. No decorrer da pesquisa, com a reunião das entrevistas, de outros materiais relativos ao ensino de história, além do acompanhamento de aulas em diferentes escolas, foi possível perceber a multiplicidade de preocupações que compõem as práticas desses/as professores/as historiadores/as. Nesse sentido, é preciso assinalar uma primeira característica que desponta desse conjunto de materiais: homogeneizar a atuação desses/as professores/as, o que ensinam, com o que se preocupam, as posturas que assumem significa desconsiderar completamente a dinâmica que constroem no espaço de suas salas de aula. Por isso, agora, quero explicitar elementos que despontam dos enredos construídos nas entrevistas.

2.2

Organização curricular da área de História: na prática, que histórias são essas?

O objetivo, aqui, é tratar da organização curricular da área de história, em escolas públicas estaduais de Uberlândia-MG, no Ensino Fundamental. O referencial básico dessa discussão se pautar na proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que consideram os sujeitos dessa fase

¹⁵⁴ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. op. cit. Sobre a questão da formação do historiador, ver também o trabalho de Cláudia Sapag Ricci, em sua tese de doutoramento em História, em que estuda diferentes aspectos ligados ao processo de formação, delimitando Belo Horizonte, entre 1980 e 2003, como dimensão da investigação. RICCI, Cláudia Sapag. *A formação do professor e o ensino de história: espaços e dimensões de práticas educativas*. (Belo Horizonte, 1980/2003). 2000. 326 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

de escolarização como ativos, múltiplos e criadores de suas relações “com a escola, com a família e com a sociedade em movimento”¹⁵⁵.

Nesse sentido, o eixo a perseguir é o território dinâmico construído por professores/as e estudantes, quando materializam seus processos de ensino e de aprendizagem, nos contornos de limites e pressões socialmente engendrados. Para isso, incorporo um conjunto de materiais que se constituíram como fontes no percurso de investigação: os Conteúdos Básicos Comuns-MG, entrevistas realizadas com professoras de história e com supervisoras escolares e cadernos de campo de observação de aulas de história, algumas vezes relacionando-os com as já citadas Diretrizes e com reportagens da imprensa.

Em primeiro lugar, importa observar, na esteira das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, que discutir currículo não se restringe a tratar de documentos e propostas oficiais oriundas das diferentes instâncias governamentais. É preciso que sejam consideradas as experiências escolares, protagonizadas por sujeitos reais, pois são elas que dão concretude ao currículo, por meio de ações que envolvem professores/as, estudantes, especialistas.¹⁵⁶ É pertinente destacar que essa compreensão esboçada no referido documento, que toma o currículo como atividade que não se encerra nos textos legais, representa um avanço para a área da educação, pois reconhece que o currículo é atividade humana em constante devir.

Outra ressalva necessária é que, no âmbito dos trabalhos que tratam dessa problemática, não há um consenso quanto às abordagens, metodologias e concepções passíveis de serem adotadas, mesmo porque, nas práticas de currículos, também não há consenso, mas muitas e variadas dinâmicas.¹⁵⁷ Por esse

¹⁵⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. op. cit., p. 30.

¹⁵⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. op. cit., p. 11.

¹⁵⁷ Só para mencionar alguns trabalhos – com diferentes abordagens, metodologia e fontes – produzidos nos últimos anos (todos na área da Educação): Maria Lúcia de Souza Mello, em sua tese de doutorado, procura estudar o que ela compreende como currículo a partir da análise de “registros de aulas” de professores de uma escola pública do Rio de Janeiro. A partir de anotações/planejamentos de professores, a autora discute temas estudados naquela escola na composição do currículo. Maria do Carmo Martins, também em sua tese de doutorado, trabalha com a legislação e as propostas curriculares elaborados no contexto da ditadura, para discutir os conflitos existentes na construção do que denomina de currículos prescritos, focalizando nas divergências

motivo, quero situar o modo como trato dessa questão, não para apontar uma fórmula ou para reivindicar uma compreensão mais correta, mas para assumir os caminhos que percorri na investigação e as implicações colocadas por eles.

Na direção dessas colocações, portanto, a tarefa é entender o currículo para além de elencos de conteúdos, levando em conta uma dimensão mais ampla da escola. Assim, quando me proponho a perscrutar a organização curricular, não é apenas para dizer que “esses” ou “aqueles” conteúdos são ensinados aos estudantes. A questão é mais profunda. Importa observar, paralelamente aos conteúdos, o que interfere no processo de ensino aprendizagem: os documentos oficiais, as estruturas escolares, as concepções de história/educação adotadas pelas professoras, as relações professoras/alunos, as metodologias praticadas em sala de aula, a organização da carga horária, entre outros... Tudo isso é currículo, na medida em que diz respeito ao modo como se ensina e se aprende. Meu esforço é para, na trilha de Ivor Goodson, compreender a prática em sala de aula, procurando, à medida do possível, relacioná-la com a “política da educação”.¹⁵⁸

Desde o capítulo anterior, quando recuperei alguns dos fundamentos que compõem as duas Diretrizes Curriculares trabalhadas, insisto no fato de que esses documentos, gestados numa lógica que procura se referenciar socialmente, indicam a urgência de se praticar organizações curriculares mais flexíveis, ampliando e diversificando tempos e espaços curriculares.

Essa preocupação materializada na legislação emerge, entre outras coisas, de estudos sobre a educação básica e seu currículo. Entre essas investigações, cabe mencionar a de Miguel Gonzáles Arroyo, que problematiza a temática do currículo a partir das indagações dos seus próprios sujeitos, e pergunta:

entre historiadores e membros do então Conselho Federal de Educação. Na esteira da produção da tese, Ana de Oliveira defende o uso da “teoria do discurso” para situar o currículo como produção textual, focando sua investigação em políticas que dão corpo a esses currículos. Ver: MELLO, Maria Lúcia de Souza. *Registros de aula: espaços de estudo sobre o currículo*. 2007. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. OLIVEIRA, Ana de. *Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina História*. 2012. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

¹⁵⁸ GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. op. cit.

[...] como a organização curricular condiciona a organização da escola e por consequência do nosso trabalho? Que organização dos currículos e da escola tornará nosso trabalho mais humano?¹⁵⁹

Pensar sobre o questionamento levantado pelo autor é tarefa que não pode ser realizada de maneira externa à escola. Se é **sobre** a escola e **para** a escola, também deve ser **na** escola, e não fora dela. É preciso que se entenda o espaço escolar como lugar instituinte, para buscar referência em Raymond Williams, capaz de propor, de criar, de inventar.¹⁶⁰ Nesse caso, quando digo a escola, estou me referindo aos seus sujeitos, homens, mulheres, jovens e crianças reais, com potencialidade. É nessa direção, levando em conta a indagação de Arroyo, que me reporto a um conjunto de entrevistas realizadas com professoras de história de diferentes escolas estaduais (Ensino Fundamental) de Uberlândia. O que elas têm a dizer? Como interpretam suas práticas realizadas no interior de suas salas de aulas? Quais as suas expectativas?

Em entrevista com Amanda Marques Rosa, professora de história na Escola Estadual Honório Guimarães, essa questão é dimensionada logo que começamos a conversa, quando Amanda me apresenta o seu cotidiano de trabalho:

ARTUR: Amanda, você fala um pouco sobre o seu cotidiano de trabalho? Quais as atribuições, quais as atividades que envolve ser professor...

AMANDA: Então, Artur... esse cotidiano, ele é marcado, assim, do meu ponto de vista... eh... vamos dizer... Às vezes, com uma sobrecarga de trabalho. Uma sobrecarga de trabalho... Aliás, às vezes, não. Com uma sobrecarga de trabalho, mas, também, com uma recompensa, que é a lida diária com os meninos, que é você se repensar todos os dias ali naquela prática. Então, é esse cotidiano, muitas vezes... Não sei se é a palavra adequada... Mas, com sentimentos, às vezes, um tanto quanto contraditórios...

ARTUR: Uhum.

AMANDA: ...porque, às vezes, você fica, assim, exaurido, angustiado, por ter que dar conta de uma carga horária. No meu caso, eu trabalho com muitas turmas, então tem que pensar... muitos, diferentes planejamentos pro mesmo dia. Então, isso acaba... É uma sobrecarga. Você fica com as suas energias, assim, um tanto quanto exauridas. Mas, ao mesmo tempo, quando você consegue fazer um planejamento que envolve os meninos, que eles se identificam naquilo, acho que é

¹⁵⁹ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. op. cit. p. 19.

¹⁶⁰ WILLIAMS, Raymond. *Tradições, Instituições e Formações*. In: _____. *Marxismo e Literatura*. op. cit., p. 118-123.

aquilo que o historiador prima na sua atividade; que você faz uma história viva, né, aquilo que eles possam ter uma identificação, um prazer com aquela aula. Aí, é o contrário... é as suas forças se revigorando, pra encarar esse cotidiano que eu disse aí que é meio contraditório... (risos)¹⁶¹

No que tange à questão sobre como a organização curricular se torna uma condicionante do trabalho do professor, Amanda aponta importantes elementos no processo de explicitar suas experiências como professora de história naquela escola, através da entrevista. Ela situa, em primeiro lugar, uma ambiência que perpassa as demais narrativas: a do constante desafio que é a jornada de trabalho, marcada por múltiplas atividades. A professora precisa ministrar suas aulas, mas também precisa prepará-las, corrigir avaliações e atividades, preencher diários de classe, elaborar estratégias de recuperação de aprendizagem, comparecer a reuniões pedagógicas, atender aos pais que vão à escola em busca de informações sobre os/as filhos/as, entre outras tarefas.¹⁶²

Desse modo, as situações mobilizadas por Amanda expressam, no conjunto, o que é vivenciar a escola pública, não a abstrata, mas a real, concreta, que se faz e se refaz nessas relações sociais. A escola que comporta esse conjunto de experiências/condições de trabalho insatisfatórias, que tem um ritmo movimentado, que engloba contradições, mas, ao mesmo tempo, a escola pública na qual é possível se realizar como profissional, desenvolver um trabalho capaz de fazer com que os/as alunos/as se reconheçam como agentes da história, como sujeitos daquela escola.

Do cotidiano que chama de contraditório, a professora ressalta o contraponto de uma rotina que, muitas vezes, é desgastante: na dinâmica do fazer-se e refazer-se professora, no dia a dia das aulas, na relação professora/estudantes – por conseguinte, uma relação humana – ela encontra caminhos que motivam e revitalizam seu trabalho, na medida em que consegue “fazer uma história viva”

¹⁶¹ Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015.

¹⁶² A questão do trabalho docente tem sido discutida por diferentes áreas do conhecimento. Embora ela componha parte das questões que levanto na investigação, meu objetivo não é enveredar por uma reflexão mais aprofundada sobre a temática. Conferir interessante artigo, oriundo do campo da Saúde Pública, que reflete sobre as condições de trabalho e possíveis adoecimentos de professores: GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

envolvendo os/as alunos/as. Portanto, se, de um lado, aquela rotina de trabalho se coloca como um ponto avaliado como prejudicial ao desempenho das práticas de ensino, porque desgasta, desmotiva, de outro, a professora consegue se reconhecer como capaz de incidir nessa realidade ao passo que, como protagonista de suas ações, desenvolve, junto aos/às estudantes, o prazer do conhecimento, do saber, do descobrir, do fazer história.

Na continuidade dessas preocupações, a entrevista prossegue:

ARTUR: Sim. E, especificamente, o que que você considera como ser professora de história?

AMANDA: Especificamente? Ai. Bom, acho que essa pergunta sua, ela parece ser ingênua, mas ela tem uma profundidade muito grande, porque ser professor de história significa você trabalhar uma identidade histórica com os meninos, trabalhar uma identidade cultural, mas com um currículo que nem sempre te possibilita isso, nem sempre facilita a sua vida... encontrar materiais que também facilita isso. Mas, também, ser professor de história é você trabalhar a consciência histórica da criança, né, é você desenvolver isso. Que é uma coisa que eu também me considero... é uma coisa que eu também tô no processo, aprendendo. Eu acho que isso não é uma coisa pronta, elaborada... ao menos pra mim, ainda não é, espero que um dia seja. Mas que, nesse momento, é trabalhar essa consciência histórica com as crianças. Que elas possam entender a importância do que a gente chama de uma disciplina, mas que é muito mais que uma disciplina. É a vida, né, pulsando ali... eles aprenderem a estabelecer relações, a fazer questões... os 'comos', os 'porquês'... identifica o que eu entendo aí como um confronto de classes sociais, de projetos de sociedade. Então, acho que ser professor de história, acho que caminha nesse sentido, tanto de trabalhar uma identidade histórica, cultural, e também desenvolver o que muitos chamam de senso crítico, que eu prefiro entender como uma consciência histórica, que, aí sim, você trabalha a reflexão, o posicionamento político, né, dessas crianças.

ARTUR: Uhum.

AMANDA: Eu trabalho com crianças, especificamente. Por isso que eu me refiro a eles nesse sentido.¹⁶³

Quando pergunto sobre o que considera como ser professora de história, ela ressalta que essa questão aparenta uma ingenuidade, embora seja complexa. Apesar de, no momento da entrevista, não ter me atentado para a necessidade de perguntar sobre a razão dessa aparente ingenuidade, Amanda aponta alguns elementos que fazem pensar. A ingenuidade aparente, a meu ver, está no fato de

¹⁶³ Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015.

essa pergunta ser recorrente e, na maioria das vezes, ser colocada pressupondo uma resposta já dada, de que o/a professor/a de história é aquele/a que ensina assuntos importantes, ensina a “ser crítico”, entre outros aspectos. Mas, no dizer de Amanda, a complexidade está precisamente em apreender as múltiplas e simultâneas dimensões envolvidas nessa atuação profissional. Justamente por considerar que a história é um constante fazer, não há uma direção fixa sobre o que seja ensiná-la. Nesse sentido, a profundidade mencionada se refere ao constante desafio de pensar quem são aqueles/as alunos/as, que histórias são as deles/as, que história construir com eles/as. Essa concepção de história e de escola advém de uma profissional que mantém sua prática em aberto, no sentido de repensá-la à medida que é necessário. Isso fica evidente, por exemplo, quando ela se coloca, também, como autora do processo de construção dessa “consciência histórica”, que ainda está se fazendo, se formando. Ao rejeitar uma compreensão estática dessas noções, Amanda reivindica uma prática que, por lidar com o “pulsar da vida”, precisa se reinventar constantemente e, por esse motivo, evidencia, também, uma posição crítica em relação a uma perspectiva rígida de currículo como mera execução de uma lista de conteúdos.

Assim, enfatiza que, para ela, o eixo que delineia o exercício dessa profissão é desenvolver, com os/as alunos/as, “uma consciência histórica”¹⁶⁴. O que Amanda denomina de “consciência histórica” é uma operação de levar aqueles estudantes a entenderem suas historicidades materializadas no curso da vida concreta, “a vida, né, pulsando ali”.

Num esforço de situar a importância de se estudar história na escola básica, a professora se coloca a tarefa de pensar, com suas “crianças”, sobre “como” e “porquê” as situações históricas assumem determinadas formas e não outras. De certa maneira, ela indica que, no horizonte dessa prática, está desenvolver um letramento que viabilize enxergar o mundo e a sociedade de maneira a identificar interesses, conflitos, antagonismos.

¹⁶⁴ Pelo decorrer da entrevista, com as demais vezes em que aparece a expressão “consciência histórica” no interior de determinados enredos, parece-me que a referência não é à discussão conceitual organizada por uma matriz teórica que tem sido recorrente nos estudos sobre ensino de história, apoiada no pensador alemão Jörn Rüsen. Sobre essa discussão, ver: CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011.

Desse modo, Amanda recupera uma expressão que comumente é empregada quando se quer dizer da relevância da história como disciplina escolar, que é “desenvolver um senso crítico”, mas avança no sentido de qualificar o que isso significa. No seu entendimento, trata-se de problematizar diferentes projetos sociais, engendrados no interior de “confrontos de classe”, reafirmando a capacidade de o ensino de história promover a percepção de que os processos históricos escondem contradições, conflitos, interesses e possibilidades distintas das que se concretizam, tratando, aí, dos “comos” e “porquês”.

Ao mesmo tempo, nesse encaminhamento, a professora salienta um outro aspecto que merece atenção. No momento em que dimensiona o cerne do que entende por ser professora de história, com as balizas apontadas, Amanda identifica que essa tarefa é dificultada devido à existência de “um currículo que nem sempre te possibilita isso, nem sempre facilita a sua vida...”. O que ela denomina de currículo, nessa fala, são os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, correspondentes à proposta curricular do Estado de Minas Gerais.

Nesse caso, se explicita a simultaneidade de currículos que se fazem presentes no âmbito do processo educativo escolar. Se, de um lado, existe um currículo prescrito, cujo objetivo seria o de subsidiar as práticas de ensino de história, de outro, a professora aponta a necessidade de se operar a criação de outros currículos, menos engessados, que consigam atender às demandas próprias à disciplina. Na prática, portanto, o/a professor/a acaba por construir outros caminhos, muitas vezes alternativos, para contemplar questões avaliadas como pertinentes para compor os estudos. Aí, então, reside também outra dimensão do que é ser professor/a de história na escola pública: lidar com a presença de um currículo oficial que é limitado e, ainda assim, conseguir encaminhar a prática docente para outras direções, de acordo com o que se avaliar como sendo prioritário.

Dessa maneira, a continuação da entrevista que realizei com a professora Amanda ajuda a dimensionar essa discussão:

ARTUR: Amanda, e o CBC, o que que é esse material?

AMANDA: Então, Artur, ele é... o que eu posso dizer é que ele é muito de cima pra baixo. Ele foi pensando num outro governo, num outro momento, e tem uma abordagem muito política e, ao mesmo tempo,

muito deficitária. Eu não consigo entender muito a lógica do CBC. Cê tá falando do CBC mineiro, né?

ARTUR: Sim.

AMANDA: Eu não consigo entender muito a lógica. Por exemplo, pra sexto ano, ele só tem uma abordagenzinha lá da questão do indígena, um pouquinho lá dos primórdios da humanidade... É só um exemplo. E outros conteúdos que ficam totalmente, assim, relegados. E eles enfatizam muito a história política, que é o que me deixa insatisfeita no currículo e nos livros didáticos, e os materiais que eles falam que oferecem, eu acho que eles não nos auxiliam. Uma coisa ou outra, eu já tive paciência, já olhei, já tentei aplicar, mas eu acho que é muito receita pronta. Eu encaro ele como um... Dentro do CBC, tem um site da educação... Eu sou péssima de memória, nesse sentido. Tô tentando me lembrar aqui do site. Mas é um site que os professores são convidados a ir lá, e tem a aula meio que pronta.

ARTUR: Ah, é o Centro de Referência Virtual?

AMANDA: Centro de Referência Virtual. Esse nome. Então, e aí, é meio que uma receitinha pronta que você vai aplicar em todas as turmas e vai funcionar. E todo ano é aquilo. Então, por exemplo, eu tô lá nessa escola há dois anos e meio. Se a gente for seguir aquilo... Eles falam também que a gente não tem que seguir só aquilo, né? Então, eu não vou aqui me vitimizar, mas é sempre o mesmo material. Então, desde que eu comecei a dar aula, em 2012, tá sempre as mesmas coisas lá. Então, nesse sentido aí, o CBC, ele é muito imposto. E eu acho também que falta a nossa articulação política, como professores, pra fazer... pra questionar isso, pra nos fazer ser ouvidos, né, pra gente pensar de outra forma... Então, acho que a desarticulação da classe de professores também contribui para que o currículo seja sempre imposto... porque a gente não participa.

ARTUR: Sim.¹⁶⁵

A reflexão sobre o CBC emerge num enredo em que Amanda explicita os elementos constituintes de sua prática como professora de história, em seu dia a dia na Escola Estadual Honório Guimarães. Mas, nesse caso, ressalto a indicação de Yara Aun Khoury, quanto ao fato de que “dialogar com pessoas, sobre cuja experiência refletimos, tem significado explorar modos como narrativas pessoais e únicas trazem dimensões do social vivido e compartilhado.”¹⁶⁶ Assim, da compreensão apresentada na narrativa, instituída a partir da experiência social e pessoal da entrevistada, é possível perceber pontos que, de alguma forma, são

¹⁶⁵ Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015.

¹⁶⁶ KHOURY, Yara Aun. O historiador, as fontes orais e a escrita da história. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. op. cit., p. 28.

relativos às vivências das demais professoras, nesse terreno comum que é o exercício da docência em história, em escolas públicas. Com esse esclarecimento, o exercício seguinte é articular algumas questões indicadas pela entrevistada a outros materiais que compõem a investigação, para mapear alguns dos circuitos de saberes e poderes expressados pelas práticas de currículos. Assim, tomo essa narrativa como fio condutor para problematizar algumas situações.

A primeira delas se refere ao fato de que, quando indago sobre o que seria aquele documento, o CBC, ela imediatamente se remete ao contexto em que ele foi produzido: outro momento histórico, delineado por outro projeto político no poder, como já mencionado. Com isso, expressa consciência a respeito de que uma proposta curricular advém de um lugar social, com uma lógica e uma concepção sobre educação, escola e sociedade – e, pelo seu posicionamento frente ao documento, expressa também que o/a professor/a não necessariamente concorda com essa lógica e se propõe a executá-la. Junto a isso, situa a dinâmica com que ele chega às mãos de professores/as: de modo impositivo, “de cima pra baixo”. A pergunta é: por que, apesar de o documento não se colocar como obrigatório de ser cumprido, e sim como um ponto de partida, ele ganha esse caráter impositivo, constatação indicada pela maioria das entrevistadas?

Responder a essa indagação é uma tarefa melindrosa, porque exige interpelar por dentro um conjunto de forças que é constitutivo das relações tecidas na escola. Nas entrevistas que realizei com supervisoras das escolas públicas em que acompanhei aulas de história, uma das questões que colocava era sobre o que significava o CBC no cotidiano de trabalho do professorado. As respostas, embora caminhando por trilhas diferentes, sempre apontavam que esse documento é uma espécie de “guia” que precisava ser seguido à risca. O trecho de uma entrevista que coloco a seguir, realizada com a supervisora da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, apresenta mais alguns indícios relevantes para entender essa dinâmica.

ARTUR: Tem um documento, que é aquele planejamento que os professores fazem...

VERA: O Planejamento Anual?

ARTUR: Isso... o anual.

VERA: Tem o planejamento anual e o planejamento diário. Pode fazer o semanal, também. Então, o anual é o que vai ser decorrente todo ano, né, nos quatro bimestre. É por bimestre, a nossa escola. Então, eles fazem aquele planejamento anual.

ARTUR: Então, e pra que que serve esse Planejamento Anual?

VERA: Acompanhar o professor em sala de aula. Pra ver se ele tá dentro do planejamento, que segue os CBCs, né. E é um currículo da escola.

ARTUR: Ah, sim. E os CBCs, o que que são esses documentos?

VERA: CBC? Ele é o Currículo Básico Comum. (Pergunta para a outra supervisora, Poliana: é isso mesmo, né?)

POLIANA: Isso, Básico Comum.

VERA: O CBC, ele é tipo uma... assim... como é que eu falo? Que ele tem que seguir... como é que fala, meu deus? Ele tem que seguir no dia-a-dia... Ele, se ele chegar a primeira vez que ele deu aula, ele tendo o CBC em mão, ele vai embora. Entendeu?

ARTUR: Entendi.

VERA: Ele consegue dar aula. Porque lá fala tudo que ele tem que trabalhar.

(outra supervisora interfere)

POLIANA: É uma orientação, do que que ele vai trabalhar.

VERA: Eu queria falar é outra palavra. Me fugiu da cabeça. É um guia, lembrei. É um guia pra ele.

ARTUR: Ah, sim. E o professor é obrigado a cumprir, a seguir?

VERA: O CBC, é. O CBC tem que seguir dentro dele. Ele pode ter... ele pode ter, assim, um suporte, mas ele tem que olhar dentro do CBC. Tudo que vem de documento pra nós, o CBC tá envolvido.

(Um pai entra na sala para entregar um atestado de sua filha, que estava doente)

ARTUR: Você tava dizendo sobre o CBC...

VERA: Isso. Se a gente ver um professor que não tá seguindo, que tá saindo bem fora... Porque, às vezes, tem professor que adianta a matéria, vai só dando, tem que cobrar dele voltar para o CBC.¹⁶⁷

¹⁶⁷ Vera Lúcia Dias Alves. Entrevista concedida ao autor em 05 de novembro de 2015. Vera Lúcia Dias Alves é supervisora da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, no período matutino. É graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Ela não forneceu os dados relativos a quando se formou no curso de Pedagogia e sobre o tempo em que atua na escola. Só disse que “há muito tempo”.

De todas as entrevistas que fiz, essa foi a que durou menos tempo: apenas nove minutos de gravação. Também se destoa das demais quanto à estrutura das respostas da entrevistada: falas mais curtas e objetivas. Outra diferença é quanto ao processo de gravação: em todas as outras, estávamos apenas a entrevistada e eu, enquanto, nesse caso, estávamos Vera, Poliana (a outra supervisora com quem Vera trabalhava na sala da supervisão), e eu. Poliana, em alguns momentos, participa da entrevista, ora consultada por Vera, ora espontaneamente, quando percebe que sua companheira de trabalho espera que ela contribua na elaboração das respostas. Destaco, também, outro fato que é característico do funcionamento escolar: no meio da gravação, o pai de uma estudante do 7º Ano adentra à sala da supervisão, para entregar um atestado médico de sua filha que havia faltado em razão de estar doente e, por isso, não realizou a prova de uma das disciplinas. Esse tipo de movimentação é comum no interior das escolas, espaço que comporta um grande fluxo de pessoas, muitas situações a serem resolvidas simultaneamente. Enfim, é um espaço destacadamente dinâmico, tanto que esse aspecto aparece como um plano nas entrevistas, indicado pelos ruídos, pelas conversas ao fundo, pelo abrir de portas que o gravador consegue registrar.

Há que se destacar, nesse caso, que a entrevista expressa as diferentes condições formativas dos/as trabalhadores/as que compõem a escola pública. Não se trata de uma questão de classificação ou de hierarquização, mas de entender como e porque se engendram de determinadas maneiras as relações sociais relativas à prática escolar. Nesse caso, a supervisora é experiente, com muitos anos de trabalho, mas advém de uma experiência formativa em que os parâmetros eram técnicos, voltados para uma prática de supervisão em que a profissional, como autoridade, deveria se dedicar a essas tarefas de um acompanhamento externo, vigilante.

Nesse sentido, os elementos que Vera destaca, na entrevista, explicitam uma concepção de currículo como uma lista de conteúdos, de habilidades, a ser executada ao longo do ano. Mais do que isso, também como um instrumento que serve à “fiscalização”, a um “acompanhamento” do/a professor/a, mas um acompanhamento não para construir, no diálogo, caminhos e trilhas para aquela escola, e sim para garantir um cumprimento eficiente daquela prescrição. Ao mesmo tempo, cabe lembrar que outra supervisora, assim como algumas professoras,

ressaltam a ausência de tempo para as “questões pedagógicas”, para pensar a prática. Essa dedicação à fiscalização, à burocracia, seria um fator que corrobora para que práticas diferentes de exercício da supervisão não sejam efetivadas? De toda forma, as falas e concepções são expressivas da simultaneidade de compreensões que forjam um currículo real, constituído na confluência desses embates, como prática cotidiana e fluída.

No que se refere à questão colocada, o enredo construído por Vera na entrevista dá indícios que ajudam a compreender sobre o procedimento que, na prática nas escolas, torna o CBC obrigatório. A argumentação começa a se explicitar quando pergunto sobre o Planejamento Anual e para quê ele serve. Vera, imediatamente, afirma que a função desse Planejamento é para que a supervisão possa acompanhar (no sentido de fiscalizar) o percurso de conteúdos que cada professor/a trabalha em suas salas de aula, e coloca, em seguida, que ele precisa seguir os CBC. Na prática, a maneira com que a supervisora apreende o significado desse documento no âmbito das relações de ensino e aprendizagem desloca o objetivo principal do qual ele devia se ocupar, que é o de orientar a prática docente na direção de construir, com aqueles estudantes, um conhecimento que se pautasse pelas inquietações que compartilham. Nesse sentido, o Planejamento seria um instrumento de controle, um ponto de chegada e não de partida.

Na sequência, quando a entrevistada menciona a obrigatoriedade de o Planejamento estar de acordo com o CBC, pergunto a ela sobre o que seria esse material. Vera se reporta a ele como um “guia”, uma bússola que seria capaz de direcionar qualquer docente, mesmo aqueles que nunca tivessem dado aula, já que, pegando a proposta curricular, ele teria ciência de tudo o que é necessário de ser trabalhado.

No meio da nossa conversa, enquanto Vera tentava encontrar uma palavra que definisse o que seria o CBC, a outra supervisora da escola, Poliana, interfere e afirma que o documento pode ser tido como uma “orientação do que ele tem que trabalhar”. Poliana, no dia daquela entrevista, estava na condição de supervisora da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, mas com contrato temporário (em substituição à outra supervisora, que gozava de suas férias-prêmio) de três meses. Sua compreensão do material é um pouco diferente: entendê-lo como uma orientação contempla um pouco mais de liberdade de criação. Embora uma

orientação aponte coordenadas, ela pode ser apropriada de modos diferentes em cada realidade. Mas Vera a interrompe e afirma: “Eu queria falar é outra palavra. Me fugiu da cabeça. É um guia, lembrei. É um guia pra ele.” Reafirma, portanto, sua leitura sobre o papel daquela proposta curricular no trabalho na escola.

Motivado por essas afirmações, meu próximo passo foi indagar sobre a obrigatoriedade de se cumprir aquele documento, como estratégia para tentar explicar o modo como esse fenômeno se opera. Talvez a questão tenha sido muito direta. Como aprendemos com Alessandro Portelli, as perguntas que fazemos aos nossos entrevistados são elementos ativos na configuração das respostas.¹⁶⁸ Assim, é preciso que a evidência apontada pela fala seja interpretada nesse contexto. O fato é que, diante da pergunta, Vera endossa o que já havia colocado, dizendo que, necessariamente, ao forjar sua prática, o professor precisa se reportar aos CBC. E, por fim, indica uma ambiência que auxilia a entender a razão pela qual a proposta curricular do estado de Minas Gerais, de modo geral, assume o status de obrigatória, mesmo considerada por muitos profissionais como redutora e com uma lógica muitas vezes desfavorável à docência (para recuperar a menção feita pela professora Amanda, por exemplo). A supervisora sustenta, nesse diálogo, que faz parte do seu trabalho acompanhar o que cada professor ensina e, caso esteja em desacordo com a proposição curricular, cobrar para que ele retome o planejamento, a fim de assegurar que os alunos tenham acesso àqueles conteúdos.

Dessa forma, vemos se constituir, na escola, um ambiente marcado pelas tensões próprias das relações humanas: de um lado, a supervisora, especialista, que ocupa uma função de hierarquia; do outro, os/as professores/as, que conhecem cada sala de aula e as possíveis necessidades de seus alunos, mas precisam cumprir com as regras oriundas da instituição. De um lado, a supervisora que é novata na escola e, embora apresente uma concepção de educação distinta da de sua colega de trabalho (a supervisora efetiva), precisa abrir mão dela em função de que não ficará ali por muito tempo, está de passagem; de outro, a supervisora efetiva na instituição, que é que detém a autoridade para apontar os caminhos, as concepções, as cobranças.

Assim, é importante pensar sobre a capacidade de projeção das concepções adotadas pelas supervisoras escolares, como aquelas detentoras do saber

¹⁶⁸ PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? op. cit.

pedagógico. Marilena Chauí discute esse tipo de operação e a denomina de discurso competente. Pergunta Chauí: “O que é o discurso competente enquanto discurso do conhecimento? Sabemos que é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional.”¹⁶⁹ De algum modo, a fala de supervisoras acerca das metodologias de ensino, das propostas curriculares, dos supostos educacionais se constituem nesse âmbito, como uma fala advinda de um lugar de autoridade. Não quero, com isso, dizer que o apontamento explique toda a complexidade que envolve essa dinâmica, mas é pertinente apontar essa característica que também é relativa ao funcionamento de uma escola.

Em entrevista realizada com a supervisora da Escola Estadual Honório Guimarães, no turno vespertino, há evidências de outro aspecto que contribui para problematizar a questão da proposta curricular no âmbito da escola:

ARTUR: Você tava falando que vocês são cobrados para que o professor cumpra o CBC? Como que é isso?

SUPERVISORA: Somos. Nós somos cobrados, sim, pela superintendência. Através da visita dos analistas na escola...

(Vice-diretora entra na sala:

VICE-DIRETORA: O revolvim de cola-quente não tá aí com vocês, não, né?

SUPERVISORA: Não, não tá, não.)

SUPERVISORA: É cobrado. A superintendência, inclusive, ela manda avaliações no decorrer do ano, pra... Agora teremos a... PROEB, o SIMAVE e o PROALFA, né... que esse ano, ele é aplicado no terceiro ano do Fundamental 1 e no sétimo ano do Fundamental 2. No caso aqui pra escola. Porque tem Ensino Médio, o que não é o caso aqui da escola.

ARTUR: Sim.

SUPERVISORA: Então, vem as habilidades, as competências. Tudo que o aluno deverá saber naquela... naquele momento. Então, é com base no CBC que nós acompanhamos o trabalho do professor, a aprendizagem do aluno, o que deve ser trab... o que deve ser retomado, o que já foi consolidado...¹⁷⁰

¹⁶⁹ CHAUI, Marilena. O discurso competente. In: _____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. op. cit. p. 11.

¹⁷⁰ L. T. C. R. Entrevista concedida ao autor em 05 de outubro de 2015. Utilizo apenas as iniciais a pedido da entrevistada, de que seu nome completo não fosse veiculado no trabalho. L. T. C. R. era supervisora na Escola Estadual Honório Guimarães, no turno vespertino, desde 2012. Graduiu-se em Pedagogia, em 2011, e, em seguida, cursou Especialização em Supervisão Escolar. Com 6 anos de atuação na área da educação, é também professora do Ensino Fundamental 1 no turno da manhã.

Essa entrevista, gravada na sala da supervisora, expressa também a dinâmica que é própria da escola pública. O gravador consegue registrar, ao fundo da entrevista, as vozes de crianças que estavam no pátio, das trabalhadoras que conversavam sentadas às mesas do refeitório, da professora que adverte os/as alunos/as para que voltem à sala de aula. Esse fluxo ininterrupto de pessoas é marcante na rotina de uma escola. Importante registrar que a interrupção da conversa pela entrada da vice-diretora em busca de um “revolvim de cola-quente”, e da aluna que, a pedido de sua professora, busca informações quanto aonde deve ser encaminhando um aluno retardatário para fazer a prova, evidencia a composição concreta da escola pública, em que não há espaço para as idealizações. As situações precisam ser resolvidas imediatamente, simultaneamente às demais atividades que todos/as desenvolvem. Não há um local separado, isolado, que o/a professor/a trabalhe, que a supervisora atenda à comunidade. São essas as condições de trabalho que se fazem presentes na escola pública e que, mesmo involuntariamente, aparecem na entrevista. A vice-diretora, de modo acelerado, corre em busca do aparelho para confeccionar enfeites para uma festa da escola. A supervisora atende ao pesquisador, mas precisa também responder às demandas relativas ao funcionamento da escola, aos encaminhamentos dessa dinâmica. A escola é esse espaço de muitas pessoas, de muitas questões, de muitas situações ocorrendo paralelamente. Enfim, essas ocasiões registradas, embora pareçam cômicas, dizem respeito às escolas públicas como espaços que se movimentam.

O ponto evidenciado nesse trecho decorre de um diálogo que construímos acerca dos documentos que tratam da questão do ensino. Depois de mencionar a construção dos Planejamentos Anuais, a supervisora se reporta à obrigatoriedade de se considerar o CBC nesse processo, explicitando mais uma relação de poder que compõe a rede escolar: as Analistas Escolares (que são profissionais ligadas à Superintendência Regional de Ensino e exercem a função de acompanhar as escolas, fiscalizar o trabalho pedagógico, entre outros) para com as supervisoras. De acordo com a entrevistada, essas Analistas cobram das supervisoras acerca do cumprimento do CBC, que, por sua vez, cobram dos/as professores/as.

No entanto, a supervisora acrescenta outro elemento que motiva essa lógica: a presença de avaliações externas acaba por se tornar um ingrediente que, na prática, dá ao CBC um uso para o qual ele próprio, a priori, não é proposto. O que acontece

é que, dentro da concepção de educação adotada pelo governo idealizador do CBC, cada escola recebe verbas e docentes são premiados de acordo com os índices atingidos pelos estudantes em avaliações externas, como o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação, normalmente aplicado no último ano de cada ciclo: 5º Ano e 9º Anos do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio). Essas avaliações são elaboradas tendo por base as “competências e habilidades” indicadas no CBC. Portanto, no dia a dia das escolas, a proposta curricular oficial acaba ganhando contornos de obrigatoriedade, no sentido de que os alunos desenvolvam o que ela coloca como básico, para terem condições de apresentar um desempenho satisfatório nessas avaliações, que se ligam diretamente à distribuição de rendimentos para a escola e de salários-prêmio aos professores.

Essa é uma dimensão da questão. É preciso apreendê-la também numa outra ótica, como a evidenciada na entrevista com a professora de História, Lígia Gomes Perini, da Escola Estadual Américo René Gianetti:

ARTUR: Sobre o CBC, eu queria que você comentasse um pouco, assim, o que você acha dele? É obrigado a cumprir... ou não é... Como que é isso?

LÍGIA: Eh... Assim... eu nunca... Claro, já li o CBC, mas não é algo, assim, que eu tenho muito conhecimento, não. Nas escolas públicas pelas quais eu já passei, sempre me foi orientado de que tem que seguir o CBC, né? [...] A orientação que nos passa é que é obrigatório, né, seguir o CBC... Mas eu não tenho muita preocupação em relação a isso, não... Assim... Eu nunca fui cobrada, também, se... se o que eu trabalhei durante o ano realmente era o que estava no meu planejamento e se realmente era o que tava no CBC. Eu sempre tive uma liberdade durante o ano pra trabalhar esses conteúdos, mas sempre fui orientada a fazer de acordo com o CBC.¹⁷¹

A entrevista com Lígia foi a primeira que realizei. Estava, ainda, muito inseguro acerca dos desafios colocados por aquela experiência que vivenciaria: como me portar? De que maneira lançar as questões respeitando o enredo construído pelos entrevistados? Enfim, experimentava, concretamente, pela primeira vez, aquilo que havia lido em diferentes autores sobre os procedimentos de História Oral.

¹⁷¹ Lígia Gomes Perini. Entrevista concedida ao autor em 02 de outubro de 2015. Lígia Gomes Perini é graduada e mestra em História, com o doutorado em História em andamento. Concluiu o curso de licenciatura em 2009 e, em seguida, ingressou na pós-graduação. Depois de finalizar o Mestrado, em 2012, passou a atuar como professora de história nas diferentes redes de ensino: privada, municipal e estadual. Em 2015, se tornou professora efetiva de história na Escola Estadual Américo René Gianetti.

Nesse sentido, depois de realizada a transcrição, observei que, ao perguntar, muitas vezes me valia de adjetivos que qualificavam a experiência investigada, antes de a entrevistada me apresentar sua leitura. Esse diagnóstico foi importante na construção das demais narrativas, pois me ajudou a refazer minha postura no curso da pesquisa. Passei, assim, a procurar abordar os assuntos com a preocupação de não conduzir os entrevistados a me dizerem o que eu queria ouvir. Esse dilema aparece, em maior ou menor escala, no correr das pesquisas que adotam a História Oral como processo de articulação de uma compreensão acerca da experiência social. Como destaca a historiadora Regina Ilka Vieira Vasconcelos, nesse enfrentamento de nossos procedimentos com a construção de narrativa orais, é necessário um cuidado para “não cair num mero exercício de erudição neutra e, ao mesmo tempo, sem abandonar nossas preocupações de historiadores [...]”.¹⁷²

O apontamento feito por Lígia, quando interpreta sua atuação como professora de história, coincide com as outras entrevistas. Ela discorre sobre um primeiro movimento relativo à elaboração, por parte dos/as professores, dos planejamentos de ensino para o ano letivo, quando são orientados a seguirem o CBC, e, logo em seguida, indica que, apesar dessa orientação, há a possibilidade de o/a professor/a trabalhar, nas salas de aulas, com assuntos que ele/a selecione como relevantes, mesmo que eles não tenham sido contemplados na proposta curricular do Estado.

Dessa forma, a fala de Lígia, somada ao conjunto de entrevistas, expressa a condição de sujeitos ocupada por essas professoras de história, que se valem da liberdade existente nas salas de aula para trabalharem com os assuntos que, de acordo com a formação e as percepções sociais de cada uma, são selecionados como mais adequados para aquele momento. É importante destacar, aqui, essa potência apresentada por esse grupo de professoras entrevistadas, que se colocam na condição de agentes ativos no processo de elaboração dos currículos reais de história: operam deslocamentos, seleções, recortes, acréscimos, subversões. Cabe enfatizar essa característica como componente relevante da escola pública forjada por esses sujeitos. Tratam-se de indícios que se contrapõem a uma leitura engessada e, muitas vezes, processada por um olhar externo, de que o/a professor/a é incapaz de atuar com criticidade, de protagonizar ações criativas.

¹⁷² VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Cultura e memória: notas sobre a construção da lógica histórica na pesquisa audiovisual de História Oral. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. op. cit., p. 223.

Outro elemento, inclusive constante também nas falas das supervisoras, é que há um respeito pelas opções que as professoras adotam no interior de suas salas de aula. Assim, embora as supervisoras assumam o papel de quem tem que “cobrar”, não há uma fiscalização muito acirrada acerca da fidedignidade ao CBC em cada aula, até porque isso seria impossível, já que temos escolas com mais de trinta salas funcionando ao mesmo tempo, com aulas de todas as disciplinas, e apenas uma supervisora.

Nesse sentido, investigar os currículos reais implica em perceber como esse ambiente contraditório, de negociações, de projetos que podem se chocar, de subversões, constitui a territorialidade das escolas públicas. O currículo, portanto, engloba esse processo mais amplo, desde a configuração de determinadas concepções de ensino, passando pelas diferentes negociações (entre as forças destacadas, por exemplo), para chegar à concretização das práticas pedagógicas. Assim, como lembra Gimeno Sacristán, o currículo resulta de intervenções as mais distintas, oriundas dos agentes que ele envolve.¹⁷³ Esse currículo real carrega consigo as marcas da escola também real, na medida em que é ponto permanente de disputas sobre sentidos para o ensino, para a escola, para a história. Ele é um espaço em que se amalgamam muitas experiências articuladas às condições de formação dos profissionais, às suas posições políticas, aos engajamentos que assumem, às demandas pautadas pelos/as alunos/as. Currículo e escola, nessa perspectiva, não se separam, porque são mutuamente constitutivos, são faces de uma mesma dinâmica. As falas, em certa medida, materializam essa característica quando dizem que, naquela determinada escola, com aquele determinado ritmo, é possível produzir dadas práticas de ensino – a formarem o currículo –, a depender de como se relacionam com a supervisora, com os/as estudantes, com os/as colegas de trabalho.

Na continuidade dessas reflexões, me reporto a uma segunda situação assinalada pela professora Amanda, naquela entrevista. Depois de discorrer sobre a formulação do CBC e sobre a lógica impositiva com que ele chega às escolas, ela se

¹⁷³ SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. op. cit. O estudo de Sacristán acerca das teorias do currículo tem contribuído no sentido de aprofundar as investigações que tratam dessa problemática levando em conta a concretude das relações sociais que conformam a prática curricular. Da referida obra, destaco especialmente o Capítulo 4, “O Currículo como confluência de práticas”, em que o autor discorre sobre o currículo como objeto que se constrói num processo mais amplo, envolvendo a escola como espaço privilegiado de formulação.

dirige à concepção de história sustentada pelos conteúdos da proposta: “E eles enfatizam muito a história política, que é o que me deixa insatisfeita no currículo”. A preocupação colocada pela professora, quanto ao viés historiográfico adotado no CBC, revela sua reivindicação de que outras maneiras de lidar com a História, explicitadas na seleção de conteúdos, por exemplo, ocupem também centralidade na organização curricular, como meio de tratar de temáticas, periodizações, fontes e problemáticas não contempladas no que ela denomina de história política. Essa fala, desse modo, parte não de uma professora passiva, mas de uma profissional consciente das possibilidades de que pode se ocupar quanto à sua prática. Parte de uma professora historiadora que conhece as minúcias de seu ofício e que reconhece maneiras alternativas de organizar/produzir/ensinar a história que não apenas a elencada em propostas curriculares.

Tal postura aponta como, na prática, se constituem currículos de história em escolas públicas. Embora não seja possível generalizar e estender essa realidade a todas as escolas, cabe pensar essas evidências, advindas do percurso de realização de entrevistas com professoras, como indícios de um ensino de história real que, a despeito das críticas depreciativas, pode ser construído pondo em pauta noções, conceitos, temáticas e perspectivas que dialoguem com os anseios daqueles/as que são sujeitos da história e do conhecimento. Essas situações demonstram a importância do/a professor/a como figura central no processo de organização dessas ações. Por isso, é preciso insistir na formação de professores/as e em políticas de valorização do magistério como dimensões indispensáveis da luta pela educação pública de qualidade.

Em fevereiro de 2016, realizei uma entrevista com a professora Cláudia Sapag Ricci, à época coordenadora da área de História na elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a proposta curricular nacional, cujo processo de formulação foi interrompido em meados desse ano. Na entrevista, Cláudia Ricci reflete sobre sua trajetória como pesquisadora do ensino de história e, num dado momento, fala sobre sua participação na elaboração do já mencionado CBC de história:

ARTUR: E a senhora participou, acho que como assessora, da elaboração do CBC de Minas Gerais, não é?

CLÁUDIA: Sim, com a professora Lana Mara Castro Siman, especialmente nos anos iniciais. Fizemos um trabalho bastante

interessante que incluiu a discussão e, depois, a formação dos professores. E eu participei mais da elaboração dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ARTUR: Certo. É porque eu pesquiso um pouco aquele material e uma coisa que eu sempre procurei saber e não tem muita informação disponível é como que foi o processo, quem foram as pessoas que participaram. Lá no texto introdutório, ele diz que algumas escolas entraram etc. A senhora se recorda um pouco disso?

CLÁUDIA: [...] no início dos anos 2000, colaborei, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a equipe coordenada pela professora Lana Mara, atualmente na UEMG e, na época, professora da FAE/UFMG. Foi um período de elaboração dos documentos e formação docente, pois havia encontros com os professores em exercício na rede. Agora eu não saberia precisar como foram esses encontros, quando... Mas teve esse ir e vir, muitas vezes, junto aos professores. Eram grandes grupos de professores, e aí a gente fazia trabalhos de discussão de cada um desses anos, das etapas da proposta.

ARTUR: Depois que ingressei no mestrado, no ano passado, realizei algumas entrevistas com professoras de escolas públicas de Uberlândia. Alguns relatos indicam que aquele material limita a autonomia, ou que eles não podem trabalhar com determinados conteúdos porque precisam cumprir com aquela proposta. Como você vê isso hoje?

CLÁUDIA: Eu lembro que, na sequência do CBC, houve uma produção de itens de avaliação. Inclusive, lembro que muitos professores em exercício na rede de ensino produziram esses itens. Havia essa articulação entre o material elaborado e uma produção de itens que geraria, depois, uma verificação se os conteúdos estavam sendo trabalhados. A partir do momento em que esses itens passam a ser os objetivos do ensino, há uma limitação da autonomia na decisão do que e quando ensinar. Eu não participei e nem acompanhei esse momento. A minha participação nesse processo se deu colaborando na elaboração do documento e nos encontros de discussão e formação com os professores. Fiquei sabendo de resistência a esse controle via comentários de colegas que atuavam na rede pública estadual em reuniões do LABEPEH (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História da UFMG).

ARTUR: Mas, pensando assim, do lugar de uma professora da educação básica, como pesquisadora do ensino de história, como é que você lê esse material, aquela proposta, enfim, o que ele traz enquanto conteúdos?

CLÁUDIA: Na verdade, a ideia sempre é de subsidiar. É um pouco como eu vejo a Base Nacional Curricular Comum, hoje. É como um referencial, e que passa a ser muito complicado na medida em que ele é único e que passa a ser uma prescrição que tem que ser cumprida à regra, sem margem para transposições. [...] O professor faz escolhas a partir do momento em que vê uma proposta curricular, um material didático. Ele define como abordar. E, a partir do momento em que ele tem uma formação e um conhecimento, vou chamar conhecimento

histórico e entenda-se uma formação bastante sólida; e sólida não é só na história, na historiografia, mas o que o campo educacional tem nos ensinado, o que a psicologia e o desenvolvimento tem nos ensinado o docente fará recortes, escolhas. E, nesse sentido, é um combate, é uma luta que ele tem que travar no cotidiano, no *ser professor*. Apesar de saber das inúmeras dificuldades, não considero que seja algo imaginário. Acredito muito porque temos experiências de docentes que, apesar de tudo sinalizar para o contrário, conseguem desenvolver trabalhos significativos - e isso não é de agora. A década de 1980 é fértil nesse sentido. Essas experiências, de certa forma, estão presentes nas propostas e nos processos de reformulação curricular que aconteceram no Brasil. [...] Então, eu acredito muito no poder de quem está atuando, mesmo que a intenção, muitas vezes, tenha sido ou ainda seja, o controle.¹⁷⁴

Ponderei ser pertinente realizar essa entrevista, naquele momento, porque procurava rastrear maiores indícios quanto ao processo de elaboração do CBC. Foi com esse propósito, então, que procurei Cláudia Ricci. No entanto, apesar de indicar sua participação nessa dinâmica, com a existência de grandes encontros com professores/as, de idas e vindas e de discussões sobre cada um dos itens daquele material, as informações permanecem com um caráter de inexatidão, tal como já pontuado. Pouco se sabe sobre como foi esse processo. Todavia, a partir de sua atuação como pesquisadora do ensino de história, como consultora em reformulações curriculares e como professora de história, Ricci mapeia alguns elementos que ajudam a pensar nos sentidos configurados para os currículos de história.

O primeiro deles se refere a uma crítica quanto à associação da prescrição curricular a itens de avaliação. No entender de Cláudia Ricci, quando esses itens de avaliação passam a compor os objetivos de aprendizagem, tornando-se o eixo curricular, a autonomia e a capacidade do/a professor/a são suprimidas. Sua fala parece indicar uma discordância em relação a essa concepção, daí procurar explicitar seu distanciamento quanto a esse segundo movimento de elaboração

¹⁷⁴ Cláudia Sapag Ricci. Entrevista concedida ao autor em 17 de fevereiro de 2016. Cláudia Sapag Ricci é graduada em História pela UNESP de Assis, mestra em História pela PUC-SP e doutora em História pela USP. Hoje, é professora do Centro Pedagógico, colégio de aplicação da UFMG. Desde a década de 1980, tem se dedicado à pesquisa sobre o ensino de história, a formação do professor/historiador e a educação básica. Entre 2015 e 2016, atuou como coordenadora da área de História no processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A entrevista foi publicada, também, na Revista História & Perspectivas, no número 54, referente ao período de janeiro a julho de 2016. Ver: COSTA, Artur Nogueira Santos e. Ensino de História e Currículo: entrevista com Cláudia Sapag Ricci. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 54, p. 283-294, jan./jun. 2016.

curricular. Mas, na sequência, quando pergunto sobre como lê aquele documento, Cláudia reforça que um currículo prescrito é um referencial, um subsídio para orientar o/a professor/a. Na medida em que passa a ser uma prescrição que precisa ser cumprida a risca, como único caminho possível, termina por retirar a potência do ensino de história, pois engessa as possibilidades de diálogo e de construção coletiva. Trata-se, portanto, da defesa de uma concepção de currículo como movimento, como flexibilidade, como prática significada no interior da escola.

Por fim, reitera o papel central do/a professor/a nesse processo, como agente que opera escolhas, adota caminhos, constrói metodologias. Por isso, o destaque para a necessidade de uma formação sólida e pautada não apenas pelo domínio da historiografia, mas, inclusive, dos princípios e pressupostos educacionais, como a didática. Dessa forma, Ricci pondera que é, constantemente, um desafio enfrentado pelos/as profissionais, justamente porque não existe uma fórmula de como proceder. Trata-se de uma batalha, uma luta cotidiana, inclusive para resistir quanto às tentações para se render às facilidades de reduzir as aulas de história a cópias do livro didático.

A reflexão pontuada recupera a historicidade das reformas curriculares dos anos de 1980 e, no caso, especificamente, a já mencionada proposta curricular produzida no âmbito da CENP, em São Paulo. Se, por um lado, parecem por demais distantes as possibilidades de se pensar em práticas de ensino de história que aprofundem na compreensão dessa disciplina como conhecimento vivo e socialmente produzido, por outro, Ricci se reporta àquelas experiências, quando, não sem muita negociação e enfrentamento, a equipe de professores/as da rede estadual conseguiu produzir uma proposta curricular que não se restringia a apenas apresentar uma lista de conteúdos para cada série.

Por isso, pensar em currículos reais e simultâneos às prescrições passa por considerar, sem dúvidas, o protagonismo de professores/as que assumem a difícil tarefa de colocar suas práticas como variáveis em aberto, para serem repensadas e reconstruídas conforme se fizer necessário. Essas são, aqui, “outras histórias”, às vezes derrotadas, que conformam a organização curricular em escolas públicas. Sendo possível dar notoriedade às práticas que, apesar de problemas que se possam apontar, conseguem se situar nesse lugar de enfrentamento e de criação, por que privilegiar a crítica depreciativa à docência e à atuação do/a professor/a da

escola pública? Fugir de um olhar idealizado e romantizado da escola, da docência e do ensino de história é importante, mas igualmente importante é construir um olhar menos armado para julgar e acusar antes de conhecer.

Nesse sentido, retomo as reflexões pontuadas pela professora Amanda, no trecho colocado como epígrafe deste capítulo. No fragmento, ela discorre sobre o que considera importante valorizar em suas aulas, independente da série. O posicionamento expressado pela professora demarca a existência de um território de currículo que recusa o estático, o já dado, à medida que aparece, como preocupação, situar a história num campo de possibilidades sempre em diálogo com o presente, num percurso a ser delineado coletivamente em sala de aula.

Do conjunto de situações que se referem à organização de currículos de história, é possível apreender esse esforço por construir a aprendizagem em um terreno que tenha significado social, que não aparte a história e a experiência concreta, que não separe conhecimento histórico e vida social. Essa compreensão compõe o horizonte de objetivos de várias profissionais e, também, diz respeito ao modo como procuram organizar suas aulas, suas atividades, seus currículos.

Assim, a articulação entre os diferentes materiais trabalhados nesse capítulo permite perceber uma dimensão da escola pública que, muitas vezes, fica subsumida. É a dimensão do concreto, do vivido, do experimentado socialmente como ação humana. Se, de um lado, existe uma proposta curricular oficial que se coloca em termos de limites e pressões, de outro, os sujeitos dessa história, em contraposição a qualquer noção de determinação, constroem suas realidades como processo em movimento. Trata-se, portanto, de um currículo que não é precedente do trabalho educacional, mas que se faz no ato mesmo de fazê-lo, na escola, nas salas de aulas, nos espaços escolares. Como criação incessante, só se faz por meio das pessoas de carne e osso, que ali estão para aprender, ensinar, trabalhar.

Na referida epígrafe, Amanda pontua que os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem são conseguidos com mais ênfase em algumas aulas, enquanto, em outras, isso não ocorre. Leio esse indicativo da professora como evidência de uma concepção de escola e de ensino de história que se contrapõe às idealizações e homogeneizações. Defendo o argumento de que escola e currículo são dimensões da experiência social, a qual, no dizer de Thompson, recusa qualquer tentativa de

previsão, de determinação e de homogeneização.¹⁷⁵ Se nenhuma relação humana é homogênea, se nenhuma consegue a unanimidade, porque isso haveria de acontecer com o ensino e a aprendizagem? É nesse sentido que a fala revela uma prática consciente de que é impossível obter 100% de aprendizagem, de envolvimento, de cumprimento dos objetivos. O que precisa estar em pauta é manter a prática como uma questão em aberto, sobre a qual é preciso refletir, avaliar, ponderar sobre quais estratégias são as mais viáveis e quais não se aplicam àquela realidade.

Tais questões são discutidas pelas autoras de “Ensino de história: revisão urgente”, quanto avaliam o trabalho de Conceição Cabrini numa escola pública em São Paulo. No percurso de construção de um caminho “alternativo” para o ensino de história, Conceição se dedicou a trabalhar, em sala de aula, com materiais didáticos pouco convencionais para aquele momento, como jornais e textos produzidos pelos/as próprios/as alunos/as, como meio de compreender as historicidades deles/as próprios/as. Ao avaliar essa experiência, Cabrini e as demais autoras refletem sobre como, no caminho, alguns pontos poderiam ter sido tratados de maneiras diferentes, bem como reconhecem escolhas acertadas. Defendem essa posição como parte importante do processo de ser professor/a, como autocrítica que faz avançar. Assim, não se trata de depreciar as relações de conhecimento construídas nesse âmbito, ou de julgá-las impertinentes porque não atingiram em unanimidade os objetivos, mas de reconhecer no exercício do ensino e da aprendizagem um espaço para arriscar, para construir coletivamente, para fazer e refazer. Por isso, ao pensar sobre qual a melhor maneira de se ensinar história, recusam a existência de uma fórmula e indicam: Como fazer isso é uma interrogação, um desafio a ela, para nós e para você, professor. “É fundamental, porém, que tenhamos permanente a consciência desse desafio.”¹⁷⁶

Refletir sobre a composição de currículos de história em escolas públicas passa por reconhecer essa multiplicidade de fatores: as propostas curriculares oficiais e o modo como elas são operadas concretamente nas escolas, o posicionamento político do/a professor/a e da supervisora e a maneira com que apreendem o ensino e a aprendizagem. As entrevistas com professoras de história

¹⁷⁵ THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. op. cit.

¹⁷⁶ CABRINI, Conceição et. al.. *O ensino de história: revisão urgente*. op. cit. p. 123.

são materiais férteis para discutir essa composição, porque revelam não apenas as características dos trabalhos dessas professoras, mas suas expectativas, seus ritmos, seus anseios, suas reivindicações e suas críticas. Revelam uma escola pública, da qual faz parte o ensino de história, em incessante movimento de fazer e refazer.

CAPÍTULO 3

PROFESSORAS, ESCOLAS PÚBLICAS E CURRÍCULOS: MOVIMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Ser professor de história foi e é uma possibilidade de ter, através da minha disciplina, do meu trabalho, das minhas aulas, dos meus ensinamentos, uma possibilidade de descobrir o Brasil, o mundo, de abrir horizontes. Eu acho que a maior coisa que a história faz para nós é descobrir as coisas. Por isso, acho que só a pesquisa, aliada ao ensino, é que consegue essa realização. Tem que haver descoberta de possibilidades, pois quando fazemos um trabalho de transmitir um conhecimento prontinho, arrumadinho, deve ser uma tarefa muito enfadonha. [...] Tenho certeza de que não seria outra coisa, senão professora de história.

DÉA RIBEIRO FENELON¹⁷⁷

3.1

Descobrimdo o caminho: práticas de currículos de história

No processo de reflexão sobre essas escolas, importante dimensão a destacar diz respeito ao modo como elaboram algumas configurações, que também compõem currículo. Digo isso porque, no percurso de observação das aulas de história e do cotidiano escolar, notava algumas diferenciações entre cada ambiente escolar, e quero ponderar sobre algumas delas aqui, como meio de valorizar os significados construídos por cada conjunto de relações sociais engendradas nas escolas públicas que acompanhei.

¹⁷⁷ Trecho de entrevista concedida a Selva Guimarães, disponível em GUIMARÃES, Selva. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

Uma dessas questões se refere ao lugar ocupado pela escola no âmbito da comunidade em que se insere. Embora não possua elementos para fazer uma discussão mais extensa a esse respeito, cabe sinalizar algumas direções que consegui apreender no processo de observação. Tomo, como fio condutor, duas escolas em especial: a Escola Estadual Honório Guimarães e a Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra. Essa escolha se deu porque as duas aglutinam características que expressam uma materialidade da escola pública como espaço permeado por relações concretas que constituem sentidos e significados para as experiências forjadas em seu interior. Assim, permitem discutir questões que, de certa forma, se fazem presentes nas demais.

A Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, localizada no Bairro Luizote, atende, em sua maioria, alunos/as moradores desse bairro e dos bairros vizinhos.¹⁷⁸ Em medida semelhante, parte significativa dos/as professores/as é residente do bairro. Nesse sentido, a escola possui uma relação orgânica com a comunidade, tendo em vista que, num primeiro movimento, se apresenta como lugar de garantia do direito à educação para as crianças daquela comunidade. Além disso, se configura como elemento de articulação de decisões, reivindicações e de interlocução com o poder público. Essa relação emerge no Projeto Político-Pedagógico, que reforça a importância da escola para aquela comunidade, no cotidiano das aulas e, também, nas entrevistas com professoras.

A entrevista com Maria Betânia Firmino Lobato, professora de História na E. E. Professor Leônidas de Castro Serra, arregimenta uma riqueza de situações para se pensar nesse encaminhamento:

ARTUR: Professora, a senhora tinha comentado lá na sala dos professores sobre os alunos que são filhos das trabalhadoras da Sadia. A senhora pode falar um pouco mais?

BETÂNIA: Eu tenho uma pesquisa muito empírica, né... Eu preciso aprender a pôr minhas pesquisas no papel... Mas eu tenho uma pesquisa. Eu vou sempre na Sadia, na porta, porque eles não me deixam entrar. Tem vez que eles não me deixam nem tomar água, por água na minha garrafinha, de tanto medo que eles tem de mim, não sei o porquê. Eu gostaria de saber que poder que eu tenho, que eu não tô vendo esse poder em mim. Mas eu vou na porta da Sadia sempre, pra distribuir o meu panfletinho, e gasto um tempinho lá conversando com as pessoas. É claro, da maneira que eu posso, sem

¹⁷⁸ Nas turmas em que acompanhei aulas de história, todos/as os/as alunos/as, sem nenhuma exceção, são oriundos do bairro Luizote e de seus adjacentes.

agredi-las e tal, e ouço muito essas histórias, né. São história verdadeiras, sofridas, né. As mulheres daqui do bairro, não são todas, não posso te dizer números exatos. A gente tem que ter cuidado ao falar isso, não é uma pesquisa científica. É uma pesquisa verdadeira, mas empírica. Eu não sei números, e já tentei e é muito difícil conseguir. Aquela fábrica lá parece uma prisão. Bastilha antes da Revolução Francesa. É, uai. Ninguém entra, ninguém sai. Ninguém sabe o que que acontece ali. Mas algumas pessoas contam pra gente. As mulheres aqui do bairro que trabalham lá, muitas trabalham de madrugada. O horário delas, olha que horário, que devia ser proibido no mundo uma mulher trabalhar esse horário. Elas pegam uma da manhã... Não, parece que é três da manhã. Elas trabalham de três da manhã até uma da tarde. Só que, pra elas trabalharem três horas, elas tem que sair de casa uma e vinte. Eu não sei se você tá entendendo, né?

ARTUR: Sim, sim.

BETÂNIA: Teve uma vez, eu vou te contar essa experiência, foi a partir desse dia que eu comecei a perceber que eu tenho que ouvir mais, tenho que ir lá mais, certo? Eu fui dar o panfleto pra garota, ela tava com uma mochilinha aqui atrás... E tava com as mãos assim, eu não tinha reparado nada. Fui dar o panfleto pra ela, ela virou e falou “faz a gentileza de pôr aqui na minha mochila, porque o meu dedo não fecha, só daqui a uma hora”. Aí é que eu vi que esse movimento de pinça, que é uma das poucas coisas que nos separam dos animais, ela não tava dando conta de fazer. Então, eu fiquei tão assustada, foi um baque, que eu coloquei o panfleto e sai correndo atrás dela. E eles saem muito depressa. Tá doida pra ficar o quanto mais longe dali... (risos) Então, eu corri atrás dela, e perguntei. Ela falou: “não, a gente faz um trabalho tão repetitivo aqui, que a gente sai com as mãos endurecidas. Então, eu chego na minha casa, tenho que por minha mão de molho na água quente. Só daqui a uma hora... A minha filha me ajuda fazendo massagem. Aí, daqui uma hora, minha mão fecha normal”. Aí, eu achei aquilo um horror, porque isso é uma mutilação. [...] Fiquei sabendo que nós temos muitas mães de alunos nossos e das outras escolas do bairro que trabalham lá. [...] Então, tem coisa ali dentro. Aquela Sadia é uma caixinha de surpresa para o mal. Um caminho de surpresa para o mal, Halloween. Se você abrir aquilo lá, vai sair um monte de monstro, né?

ARTUR: Sim. (risos)

BETÂNIA: Eu tinha vontade ter tempo na minha vida... Quem sabe quando eu aposentar... Tentar descobrir que que acontece ali. Fazer uma pesquisa sobre isso.

ARTUR: Então, boa parte dos alunos...

BETÂNIA: Muitos... são ligados à Sadia de alguma maneira.

ARTUR: Entendi.

BETÂNIA: E à Feira, também. Eles são muito ligados à Feira daqui. Então, nós temos que observar isso. Pro futuro, isso pode ser ruim ou pode ser bom. Meninos de 10, 11 anos, meus alunos do sétimo ano, tão trabalhando na feira. Isso é um crime, criança trabalhar. “Ah, mas

trabalhar é bom”. Não!!! Com 11 anos, trabalhar é ruim. Não é bom, não é aconselhável, nem pela saúde, nem pela cultura. Órgão mundial nenhum fala que menino dessa idade é bom trabalhar. Menino de 11, 12 anos, tem que brincar e estudar, nada mais. Não tem que carregar caixa de verdura pesada, não, pra começar a dar até lesão agora. Pra depois, quando ele precisar trabalhar mesmo, pegar as caixas com 20 anos, ele não tá aguentando, tá cheio de lesão no corpo. E meus alunos trabalham nessa feira. Basta passar aí quarta-feira e domingo. Muitos dos meus alunos. Não sei se é com os pais, ou se não é, ou se é por dinheiro, isso aí acho que é outra conversa. A conversa importante, e que a escola tem a ver, é que eles estão trabalhando, e isso é errado. E carregando peso, o que é pior, né? Ou a gente vai rasgar tudo que é estudo, de saúde, de leis que a gente tem. Então vamos rasgar...¹⁷⁹

Betânia constrói uma interpretação sobre essa realidade a partir de seu lugar social de fala, como professora e como militante pelos direitos dos/as trabalhadores/as. Tal postura evidencia, em primeiro lugar, que ser professora de história, nesse caso, não se desvincula de uma atuação política mais ampla nos espaços da cidade. A mesma professora que trabalha com os/as alunos/as em sala de aula se dedica, também, a compreender esse universo em que se situam suas famílias, seus pais e eles/as próprios/as. Ademais, Betânia é uma professora muito expressiva, comunicativa, que gesticula, movimenta o tom de voz: todas essas características constroem os sentidos pretendidos por ela, na entrevista, mas são difíceis de reproduzir, aqui. Portanto, a narrativa é muito mais rica do que conseguirei discorrer.

O relato apresentado por Betânia é importante porque nos lembra da relevância de situar a escola e o ensino de história como dimensões que congregam alunos/as que possuem essas condições de vida. São filhos/as de trabalhadores/as e, muitas vezes, eles/as próprios/as são também trabalhadores/as. Nesse sentido, não se pode perder de vista que essas relações características do capitalismo – de trabalho, de exploração e de resistência – são constitutivas das historicidades dos sujeitos dessa escola. De que escola precisam? Qual história a ser construída com eles/as em sala de aula? A história em que caibam como protagonistas ou a história em que são expectadores? Portanto, que currículo se forja no diálogo com esses/as estudantes e quais outros poderiam ser forjados?

¹⁷⁹ Maria Betânia Firmino Lobato. Entrevista concedida ao autor em 19 de novembro de 2015. Maria Betânia Firmino Lobato é professora de História na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra há 10 anos, sendo que trabalha como professora há mais de 30 anos. Com 54 anos de idade, é graduada em História e militante do PSTU.

Dessa forma, a professora indica, em sua fala, a existência de uma escola real em que o conhecimento que é operado não se desvincula dessas condições de vida e de trabalho das pessoas que a compõem. Uma escola que precisa estar atenta a esses pontos porque faz parte do processo formativo desses/as alunos/as.¹⁸⁰

Em outros termos, Betânia indica, num teor de denúncia, a necessidade de a educação colocar em pauta esse sistema de desigualdades que perpassa nossa sociedade. Desde a situação da trabalhadora da Sadia, que é explorada e mutilada fisicamente, até a situação dos alunos que trabalham na Feira do bairro, o que emerge como ponto central é o fato de que essas questões não são naturais, não podem ser aceitas como tais. É nesse sentido que, a meu ver, a professora afirma que “é uma questão importante e com a qual a escola tem a ver”. Em primeiro lugar, tem a ver em função de a escola ter assumido, necessariamente, a função de cuidar, de zelar, como pontuado desde as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básicas. Assim, é seu papel procurar realizar esse tipo de acompanhamento e solicitar as providências cabíveis. Em segundo lugar, porque escola e sociedade não se separam, não são dicotomias. Por isso, a escola é, também, espaço para que essas problemáticas sejam tratadas, debatidas.

Assim, a fala de Betânia aponta, como horizonte, a urgência de se batalhar por uma outra sociedade, mais justa, mais igualitária, tarefa que passa por considerar a escola necessariamente como um lugar ativo de formação, de exercício da cidadania e de luta por direitos. Trata-se, como naquele exemplo de Paulo Freire apresentado no capítulo 1, de pensar as temáticas de estudo nessa confluência, com objetivos compartilhados com os/as alunos/as, com significados socialmente referenciados.

Por que não pensar num currículo de história que pautasse essas relações de trabalho? Por que não investir em aulas de história que aprofundem na problemática sobre o que é viver no bairro e ser trabalhador/a? Numa escola em que a maioria absoluta dos/as estudantes é oriunda das classes trabalhadoras, por que privilegiar,

¹⁸⁰ Sobre essa discussão, ver os trabalhos de Paul Willis e Mariano Fernandez Enguita, que desenvolveram importante estudo empírico sobre as relações entre trabalho e escolas públicas. Embora sejam trabalhos datados, que conservam as preocupações do tempo em que foram produzidos, são pertinentes para se manter aberta a indagação sobre a escola pública no capitalismo. WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

nas aulas, temas tão estanques dessa realidade? Reforço, novamente, que não se trata de dizer, a priori, que um tema é mais importante do que o outro. Mas, ao mesmo tempo, penso que é preciso coragem para, ao invés de tratar esses temas como adendos ao currículo, que o visitam vez ou outra, transformá-los nos temas principais de estudo, nos temas a estruturar o eixo curricular, a mobilizar o percurso de ensino e de aprendizagem, como uma problemática em torno da qual se desdobra o processo de conhecimento em história. Essa posição quanto ao ensino de história se coloca, ainda, como um desafio a ser enfrentado por todos/as nós e está articulada às inquietações da professora Betânia, quando requiere a formulação de caminhos para outro modelo de escola e de sociedade.

Paralelamente, a Escola Estadual Honório Guimarães, localizada no Bairro Lídice, região central de Uberlândia e um bairro de classe média, atende a um conjunto de alunos/as com um padrão de vida diferente daqueles da E. E. Professor Leônidas de Castro Serra. No entanto, desde o primeiro dia em que estive na escola para negociar minha entrada como pesquisador, oportunidade em que conversei com a vice-diretora, percebi que é reiterada uma memória de excelência daquela escola, que a projeta como “a melhor escola estadual da cidade”, que atende só alunos/as “qualificados/as” e do bairro (portanto, de classe média).¹⁸¹

Esse viés de elaboração de um lugar social de prestígio para a escola aparece em seu Projeto Político-Pedagógico, quando aponta que os investimentos dessa instituição prezam por conquistar resultados de excelência, e na prática cotidiana de alguns/mas de seus/suas profissionais, que reforçam o objetivo de se atingir patamares elevados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

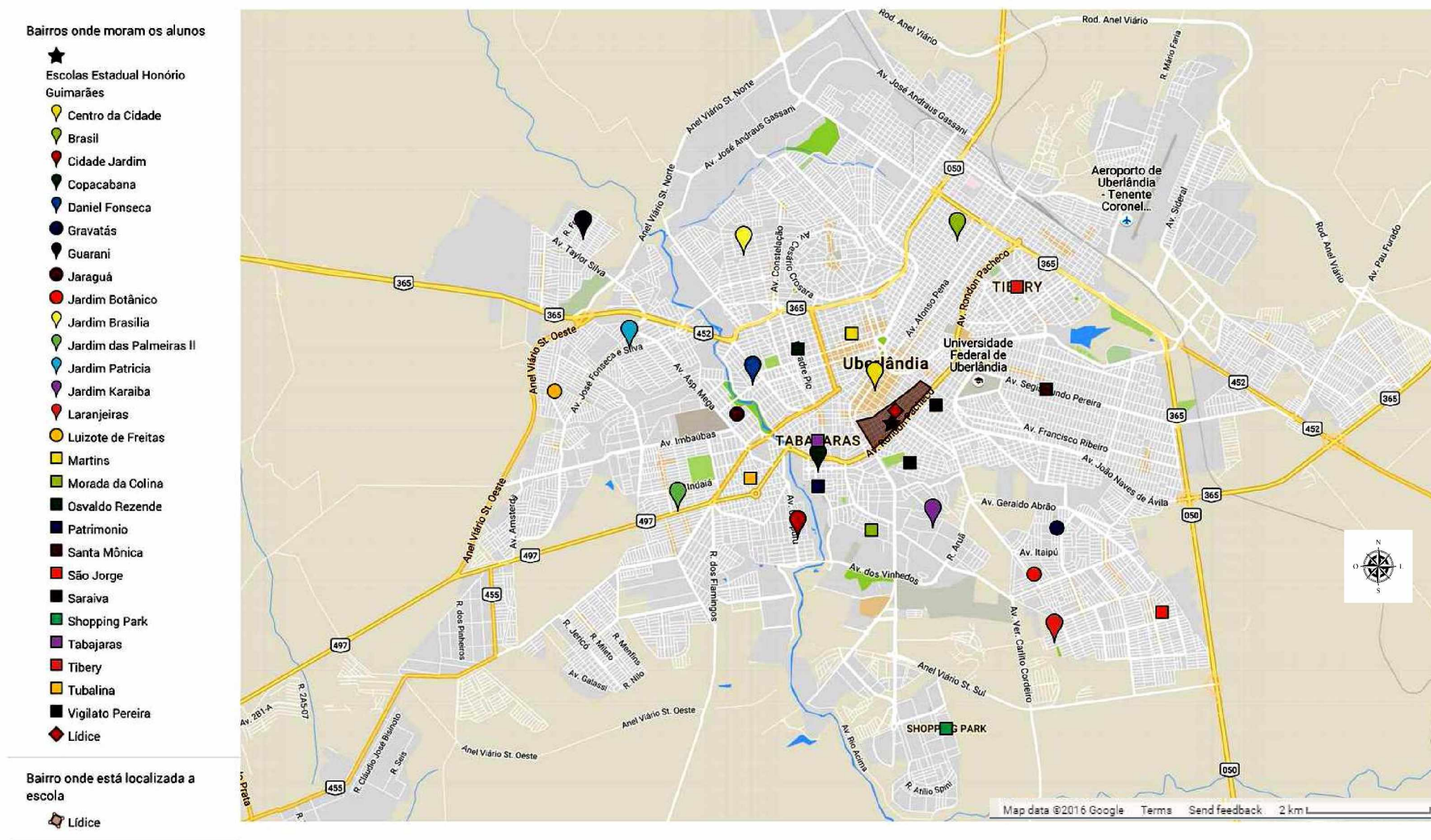
Ao mesmo tempo, embora de modo mais velado, esse pretensio lugar de excelência se forja também numa tentativa de ocultar as tensões e as diferenças que se afirmam no território escolar. Nessa escola, por exemplo, é possível presenciar falas de que debates sobre racismo e cultura afro-brasileira são desnecessários, porque lá não há negros, logo também não tem racismo... Nessa

¹⁸¹ Sobre essa operação de cristalizar uma memória de excelência sobre escolas públicas, ver a tese de doutorado em História de Janaína Ferreira Silva, na qual estuda a Escola Estadual de Uberlândia e o processo de constituição de uma memória que projeta a referida escola, no espaços da cidade, como destaque, ocultando as memórias dissonantes. SILVA, Janaína Ferreira. *Memórias e histórias de professores e estudantes da Escola Estadual de Uberlândia. Uberlândia-MG*. 2004. 224 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

mesma escola, tal como apareceu no capítulo 1, alunos/as se constrangiam ao terem que se declarar negros/as no questionário que preencheram como parte da pesquisa. Esse procedimento indica um modelo de escola no qual determinados temas são secundarizados em prol de assuntos mais “técnicos”, que ajudem a tirar bons resultados nas avaliações externas, mas, principalmente, um espaço em que nem todos se reconhecem como sujeitos de direito, já que suas culturas e suas memórias são marginalizadas e relegadas a segunda instância, como no caso desses/as estudantes negros/as.

Nesse mesmo sentido, a ideia de que a escola é composta majoritariamente por alunos/as moradores/as do bairro é reificada constantemente. No entanto, comecei a desconfiar dessa narrativa quando, no horário de entrada e de saída na escola, nos dias em que pesquisava, presenciava uma quantidade significativa de estudantes que utilizavam “vans” como meio de transporte entre suas casas e a escola. Essa questão me inquietou a verificar essa informação. Por isso, nas turmas em que pesquisei, solicitei aos/às alunos/as o preenchimento de questionários, nos quais diziam os bairros onde moravam, o que trouxe evidências que contrariavam aquela afirmação. O mapa a seguir contém a localização da E. E. Honório Guimarães e dos bairros onde moram os/as alunos/as das três turmas:

Mapa 2 – Uberlândia: bairros de estudantes da E. E. Honório Guimarães



Como se vê, na contramão das leituras apresentadas, os/as alunos/as são oriundos/as dos mais diferentes bairros da cidade, alguns mais distantes da escola, outros mais próximos. Por que, então, essa ideia cristalizada de que o “público” da escola é “seleto” (numa ótica de que seleto é ser morador/a daquela região)? Por que negar essa pluralidade em sua composição? No que implica reconhecer a presença de estudantes de outras regiões da cidade na escola? Mas, não menos importante: por que esses/as alunos/as saem de bairros distantes, mesmo quando neles há escolas, para estudar na E. E. Honório Guimarães?

O “lugar de excelência” é recuperado com constante reafirmação da entrada de ex-alunos/as em cursos superiores de universidades federais ou de suas aprovações em concursos públicos, o que visa conferir à escola um prestígio, um reconhecimento, um destaque. Ao mesmo tempo, a negação de que lá estudam jovens oriundos/as de bairros cuja população majoritariamente é de trabalhadores/as passa por uma questão de classes e direitos sociais, ainda que não necessariamente de maneira proposital. Em outras palavras, pela ótica com que opera esse conjunto de profissionais, admitir a presença desses outros sujeitos da cidade poderia comprometer a perenidade dessa memória, já que esses/as estudantes possivelmente não conseguiriam manter os mesmos níveis de aprovações almejados pela instituição.

Janaína Ferreira Silva, quando analisa o processo de constituição de uma memória sobre a Escola Estadual de Uberlândia, afirma:

Acontece, no meu entender, que há nessas relações de memória entre o presente e passado da Escola Estadual a construção de um sentido de desvalorização sobre nossas práticas enquanto professores e estudantes. O processo de democratização, por exemplo, através do qual a escola, ao longo de décadas, foi se concretizando como um bem público, a serviço de todos, não é referenciado naquela memória.¹⁸²

Nesse sentido, trata-se de uma operação de memória que se forja também na Escola Estadual Honório Guimarães, por meio de uma leitura enviesada, cuja matriz se renova, mas guarda como princípio de explicação a questão da incapacidade dos pobres de aprenderem, o que resulta num “fracasso escolar”. Essa mesma matriz

¹⁸² SILVA, Janaína Ferreira. *Memórias e histórias de professores e estudantes da Escola Estadual de Uberlândia. Uberlândia-MG. 2004. op. cit., 20-21.*

acaba por conceber a educação como direito de poucos, já que, por exemplo, a aprovação nos cursos de graduação tidos como melhores (medicina, direito, entre outros) só seria uma possibilidade para esses/as estudantes de classe média. Perpetua-se, com isso, um sistema de exclusão e de manutenção de hierarquizações e classificações que, em maior ou em menor grau, se fazem presentes em algumas escolas públicas.

Importante ressaltar que essa memória, apesar de ter força e de dizer sobre a posição da escola, é permeada por fissuras e dissidências. Digo isso porque observei, também, a presença de profissionais que requerem outra concepção de escola e outra lógica de organização curricular, como, por exemplo, a professora de História, Amanda, que consegue, em suas práticas, materializar sentidos não necessariamente identificados com esses oficializados pela administração escolar. Esse apontamento nos lembra de situar a memória como força ativa na construção da história e também como uma dimensão da luta social, que abriga contradições e embates. Nesse sentido, cabe pensar, sempre, nas “outras memórias” e em suas correlatas “outras histórias” que se projetam no social.¹⁸³ São, aqui, projetos de escola e de ensino que traduzem “outras” práticas, explicitando essa correlação de forças que perpassa o cotidiano escolar.

Outro destaque relevante diz respeito ao consumo da merenda escola nessas duas escolas. Característica aparentemente insignificante, demorei para me atentar a ela, nos momentos em que estava nas escolas e fazia meus registros no caderno de campo. De um lado, na Escola Estadual Honório Guimarães, notava que a grande maioria dos/as alunos/as não consumia a merenda oferecida pela escola no horário do recreio. Muitos/as deles/as levavam de casa seu próprio lanche, como bolachas recheadas, achocolatados e outras coisas do gênero. Na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, entretanto, o lanche era quase sempre no formato de uma refeição mais completa, e era consumido por praticamente todos/as os/as alunos/as. Essa observação, para além de uma constatação imediata, ajuda a perceber como há diferenças sociais entre os/as estudantes que frequentam cada escola. Essas diferenças são constitutivas do papel que a escola desempenha em meio a essa comunidade. No caso da E. E. Professor Leônidas de Castro Serra, por

¹⁸³ FENELON, Déa Ribeiro; CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Introdução. In: FENELON, Déa Ribeiro et. al. (orgs.). *Muitas memórias, outras histórias*. op. cit., p. 5-13.

exemplo, há alunos/as cuja refeição mais nutritiva que fazem no dia é aquela oferecida pela escola, no lanche. Ao mesmo tempo, na E. E. Honório Guimarães, a merenda cumpre mais uma formalidade, já que não é consumida pela maioria, cujas famílias têm condições financeiras para comprar diariamente a merenda a ser consumida. Tais evidências, reforço novamente, instigam a não perder de vista a condição de desigualdade que imprime suas marcas nas nossas experiências, e à qual a escola não pode ser indiferente, já que ela própria está no centro das disputas de projetos classistas.

Na sequência, aqui, é bom pensar as aulas e as escolas nessa confluência.

No dia 14 de setembro de 2015¹⁸⁴, uma segunda-feira, cheguei à Escola Estadual Honório Guimarães para acompanhar, pela primeira vez, as aulas da professora Amanda Marques Rosa. Ao entrar na escola, e posteriormente nas salas de aulas, imediatamente fiquei impactado com a presença de um crucifixo disposto em todos esses ambientes, bem como por haver uma Bíblia aberta no local de entrada da escola, mais ou menos próxima à sala da diretora.

Depois desse rápido momento, o sinal tocou e nos dirigimos à sala de aula, para a primeira aula do dia. Saindo da sala dos professores, o caminho até a turma cruzava o refeitório, que estava cheio de crianças correndo com seus materiais até suas salas de aulas, e era necessário descer uma escada, pois as turmas em que Amanda ministraria aulas ficavam localizadas num piso subterrâneo da escola.

A primeira turma daquele dia era o 6º Ano B, que teria aulas de história nos dois primeiros horários da segunda-feira. Os/as alunos/as esperavam na porta e, logo que viram que Amanda e eu chegávamos, se iniciaram as indagações sobre o que representava a minha presença: “será que ele é estagiário?”, perguntavam uns aos outros. Mesmo assim, num espírito solícito, se ofereciam para levar nossos materiais até à mesa da professora. Depois de entrarmos, os/as estudantes ocuparam suas carteiras e imediatamente constatamos que não havia mesa e cadeira para eu me sentar. Amanda orientou que eu buscasse na sala ao lado, auxiliado por um aluno, o que fiz. Depois de retornar com a mesa, a professora me apresentou à turma como um pesquisador vindo da Universidade, que

¹⁸⁴ As reflexões que se seguem, acerca da experiência na Escola Estadual Honório Guimarães, no dia 14 de setembro de 2015, estão referenciadas no caderno de campo, p. 1-5.

acompanharia algumas aulas e faria anotações, e reforçou que minha estadia lá não alteraria em nada a dinâmica das aulas.

Assim como os/as estudantes, eu próprio estava cheio de indagações acerca do que seria aquela experiência de observação (mesmo já tendo passado por ela numa outra condição, a de estagiário durante o curso de graduação em História). O que observar? O que registrar no caderno? Havia construído um roteiro prévio, no qual elencava alguns elementos principais sobre os quais eu deveria me concentrar: a estrutura da escola, as relações entre professores e estudantes, as metodologias adotadas, entre outros. Ao mesmo tempo em que essas questões apresentavam pertinência, o ritmo das aulas não dava margem para que se pensasse muito: várias coisas acontecendo simultaneamente, de forma acelerada. Então, era preciso registrar, imediatamente, sob pena de não conseguir anotar todos os elementos (mesmo sabendo que, de fato, jamais conseguiria anotar tudo), e depois pensar no que aquele registro poderia significar.

A produção dos cadernos de campo, portanto, seguiu mais ou menos esse ritmo. Assim como a rotina da escola, em que acontecem coisas variadas e às vezes desconexas, as informações registradas guardam essa característica. Essa constatação é compartilhada por diferentes pesquisadores que se valem do acompanhamento do dia a dia escolar como estratégia de interpretação das experiências sociais que ele abriga. Gláucia Gomes de Azevedo, por exemplo, em sua dissertação de mestrado, reflete sobre sua pesquisa em uma escola pública no Rio de Janeiro e reconhece o “ir e vir” que marcou sua produção de registros.¹⁸⁵ Na esteira dessa reflexão, o exercício de anotar as diferentes situações, no meu caso, também não segue uma linearidade ou um procedimento fixo. Ao contrário, esses registros explicitam o fluxo que marca a escola e a sala de aula.

Mas, retornando para aquela primeira aula, enquanto os/as alunos/as se organizavam, registrei a presença do crucifixo na sala e procurei observar mais elementos. Havia, também, um mapa-mundi afixado ao lado da lousa (assim como em todas as salas da escola em que passei). Outra constatação imediata foi que o número de estudantes naquela sala era superior ao que ela comportava em termos

¹⁸⁵ AZEVEDO, Gláucia Gomes de. *A escola como espaço praticado*. 2004. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

de estrutura física (nas aulas, eu precisava me sentar praticamente no alinhamento da lousa): no primeiro horário, 35 alunos estavam presentes, e essa média se repetiu nas outras turmas e nas aulas das demais semanas em que acompanhei a professora Amanda.

Essas constatações, no entanto, não fogem muito à regra do que, em geral, já conhecemos sobre escolas públicas estaduais em Minas Gerais. O desafio que se colocava era “ver o não visto”, para usar uma expressão empregada por Maria Lúcia de Souza Mello em sua tese de doutorado em Educação.¹⁸⁶ Essa condição imediatamente foi se desenhando quando Amanda começou a aula. Ela inicia retomando o que havia sido discutido na semana anterior: o assunto era o Reino de Cuxe, um antigo reino africano. Nesse sentido, as “certezas prévias” que carregamos sobre uma realidade que julgamos conhecer começaram a ruir.

Em primeiro lugar, o tema me chamou a atenção porque, até então, eu conhecia poucos indícios de trabalhos na área de história antiga que se ocupassem de outras historicidades que não a europeia. Mesmo quando se trabalhava com Egito Antigo, por exemplo, o comum era uma interpretação que não o assumia como parte do continente africano. Ali, então, se colocava um eixo temático geograficamente localizado na África Antiga, o que demonstra, na prática, a existência de experiências que assumem a empreitada de não necessariamente se restringir à lida com os conteúdos ditos “tradicionais”.

Sobre a temática do Reino de Cuxe, Amanda recupera, naquela aula, uma característica específica, o fato de aquela sociedade ter conseguido equilibrar os direitos e deveres de homens e mulheres, sem que essas últimas tivessem que se submeter aos primeiros. A partir desse levantamento, a questão refletida com os/as alunos/as seria quais as contribuições daquela sociedade africana da antiguidade para se pensar a condição social da mulher, na atualidade. Com vistas a superar a ideia de que a história só se ocupa de um passado congelado, o esforço empreendido pela professora buscava estabelecer interconexões entre realidades tão distintas no tempo. No caso, uma sociedade da antiguidade tornaria possível, no presente, desnaturalizar as desigualdades entre homens e mulheres.

¹⁸⁶ MELLO, Maria Lúcia de Souza. *Registros de aula: espaços de estudo sobre o currículo*. op. cit.

Sobre essa estratégia metodológica, a professora Amanda coloca suas preocupações quando, na entrevista, discorre acerca do que considera como sendo o papel do ensino de história na formação dos/as estudantes:

ARTUR: E a História, especificamente, qual que é o papel dela no ensino?

AMANDA: Ai... (risos) Vital. Eu acho que ela deveria ser o carro chefe aí dessa escola como transformação, porque o papel da história... eu acho que ela, se não está, ela deveria tá articulando, né... articulando todas as demais o que se chama aí disciplinas... Eu digo que ela é fundamental, num momento em que ela é tão desvalorizada, ou que ela é só usada para a construção de uma memória, de uma história oficial, onde os outros sujeitos aí... muitos sujeitos não tem voz dentro desse processo. Então, se a gente conseguisse fazer com que as crianças intervissem para além daquilo que eu trabalho lá no sexto ano, ou todos anos depois, que eu fico insistindo, falando “oh, a história ela é feita por nós, nós somos sujeitos históricos”, eles entendessem, além da teoria, mas pensar na prática, em cada conteúdo abordado, em cada linguagem, em cada material trabalhado, que eles aprendessem a reconhecer ali sujeitos, projetos de sociedade... eh... então, é a história cumprindo o seu papel. É aquilo que eu brinco, né, que é uma história que tem que ser viva, que tem que ser... É uma fala da professora Heloisa Cruz, né... A história precisa ser viva, não é aquele passado morto só pra aqueles que tem boa memória. [...].¹⁸⁷

A entrevista, pensada em diálogo com o que acompanhei nas aulas dessa professora, evidencia essa propriedade que Amanda procura desenvolver com os/as alunos/as. Ela se referencia numa articulação entre presente e passado, independente da temática estudada, para enfatizar que a história não é uma abstração, mas é feita por todos/as nós, inclusive por aqueles/as estudantes, com suas relações sociais.

Por esse ângulo, a associação entre as condições de vida das mulheres na atualidade e o Reino de Cuxe, aquela sociedade da África Antiga, se vincula a essa percepção da história requerida por Amanda: uma história que precisa ser viva, para servir também como instrumento que desnaturalize a memória oficial, que ajude cada estudante a pensar em como “projetos de sociedade” são confrontados e expressados nos materiais com os quais trabalham. Dessa forma, a ênfase presente na entrevista e nas aulas está num procedimento metodológico de ensino de história, e não propriamente nos conteúdos. Esse procedimento diz respeito a

¹⁸⁷ Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015.

mostrar que a “história é feita por todos nós”, associado ao desvelamento dos materiais trabalhos como linguagens forjadas em meio a projetos de sociedade, como menciona Amanda.

Retornando à sala de aula: depois de fazer a ponte entre o assunto estudado anteriormente e a proposta de que a atualidade fosse o objeto de reflexão daquele dia, a estratégia adotada pela professora foi convidar os/as alunos/as para que participassem da aula e explicitassem suas opiniões. Novamente, outra ideia cristalizada que se tem sobre a escola foi confrontada: ao contrário do esperado, a participação dos/as alunos/as foi praticamente integral. Nenhuma evidência de apatia, nenhuma evidência de desinteresse. Obviamente, não quero, aqui, generalizar e afirmar que essa situação se aplica a toda e qualquer escola do Brasil. Contudo, é também preciso reconhecer essa potencialidade abrigada nas escolas, como meio de confrontar uma ideia congelada de que nenhum aluno se interessa pela disciplina de história ou que todas as experiências nas escolas públicas têm sido fracassadas.

A experiência que acompanhei nessa aula se estendeu por mais dois dias. Na semana seguinte, no dia 21 de setembro de 2015, nas turmas do 6º Ano B e 6º Ano C, Amanda e os/as alunos/as prosseguiram com a atividade de discussão sobre as lutas sociais das mulheres na contemporaneidade (discussão deflagrada pelo caso do Reino de Cuxe).

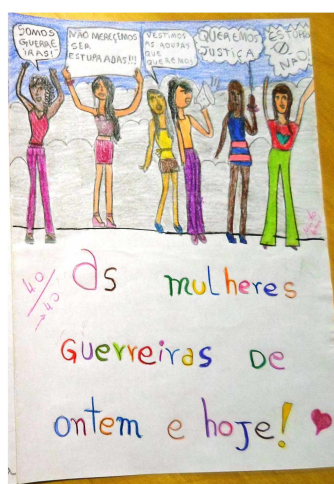
Na aula passada, a professora havia selecionado diferentes documentos que, de alguma forma, perpassavam a questão do feminino, da mulher, das identidades de gênero, no Brasil contemporâneo. Entre esses materiais, havia vídeos e recortes com propagandas de produtos de limpeza e de cervejas, textos da imprensa discutindo essa temática e reportagens com levantamentos acerca das violências de gênero e várias “piadas e ditos populares” sobre mulher, que foram trabalhados na perspectiva de que são linguagens que disputam a construção de um “papel” para a mulher na sociedade, ora associando-a apenas às atividades domésticas, ora valorizando suas trajetórias de luta para a conquista de direitos. Parte de aula foi dedicada a decompor todas essas fontes: quem as produziu; quando foram produzidas; para quê foram produzidas; onde foram veiculadas; que recurso de comunicação utilizaram; qual a natureza de cada uma delas; e, finalmente, que mensagem, que conteúdo, que inferências se podem apreender desses materiais.

Na sequência, com esse debate acumulado, os/as alunos/as se dividiram em 10 grupos, conforme suas afinidades e experiências com trabalhos anteriores, e a professora entregou, para cada grupo, um daqueles documentos. Amanda passou, então, uma atividade avaliativa: a construção, em grupo, de uma “Cartilha”, com quatro partes: 1) capa, com título; 2) análise do documento; 3) elaboração de uma reflexão sobre a temática e de uma mensagem de valorização da “mulher”; 4) possível ilustração e identificação do grupo.

Ao longo do processo de construção do trabalho, pude observar alguns grupos trabalhando, oportunidade em que identificava os debates que os/as integrantes organizavam, as negociações que faziam sobre o que colocar no trabalho e o que suprimir, as dúvidas que tinham sobre o que significava analisar uma fonte histórica. Mas era notório o esforço que dedicavam à elaboração de suas Cartilhas, como se propunham a repensar e desnaturalizar noções cristalizadas que atribuem às mulheres um lugar fixo, hierarquizado. Obviamente, alguns ainda reproduziam preconceitos e incorriam em mensagens que acabavam por depreciar o trabalho (mais pela naturalização da temática e menos por consciência), ocasião em que os próprios membros do grupo repreendiam essas atitudes e forçavam seus colegas a reabrir a questão.

As imagens seguintes são de uma Cartilha produzida por um dos grupos:

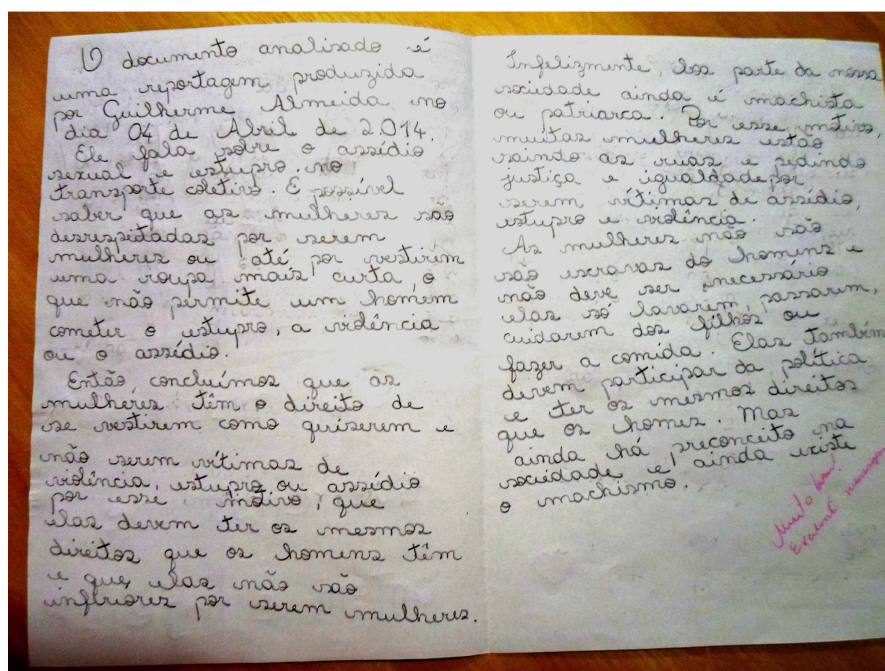
Imagem 2 – Capa da Cartilha



Fonte: Cartilha produzida por um grupo de alunos do 6º Ano B¹⁸⁸

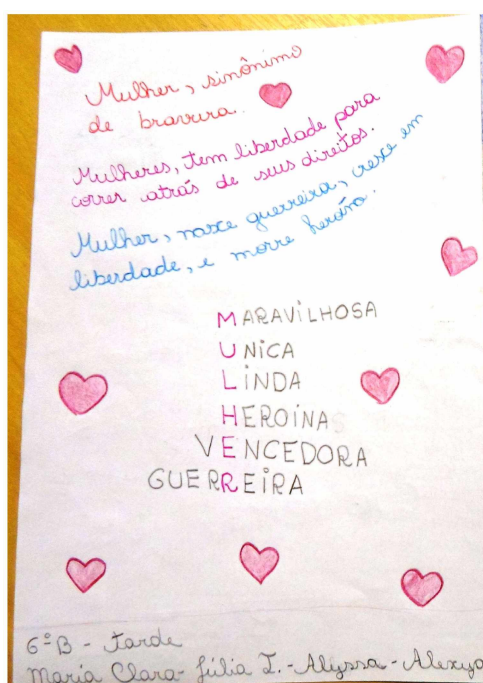
¹⁸⁸ Imagem 2 – Na parte superior, da esquerda para a direita: “Somos guerreiras”, “Não merecemos ser estupradas”; “Vestimos as roupas que queremos”; “Queremos justiça”; “Estupro, Não!”.

Imagem 3 – Interior da Cartilha



Fonte: Cartilha produzida por um grupo de alunos do 6º Ano B

Imagem 4 – Parte final da Cartilha



Fonte: Cartilha produzida por um grupo de alunos do 6º Ano B

As Cartilhas produzidas pelos/as alunos/as, nesse formato, expressam o resultado desse processo mediado por Amanda, quanto à construção do

conhecimento histórico na escola pública. Apesar de todos os documentos terem sido selecionados previamente pela professora, as operações realizadas pelos/as estudantes, no trabalho de discussão da temática e de confecção das Cartilhas, traduzem esses objetivos almejados pela professora de alimentar a pesquisa como prática de ensino junto aos/às seus/suas alunos/as, estratégia para desvelar o percurso de formulação do conhecimento histórico. Por isso, o investimento em lidar com as fontes e com suas propriedades (na parte 2 da Cartilha) e, também, de avançar, elaborando uma reflexão acerca da temática (na parte 3 da Cartilha), ter ocupado a preocupação da professora.

No caso dessa Cartilha, a capa é composta, no topo, por um grupo de mulheres em posição de protesto, segurando faixas com palavras de ordem, e pelo título “As mulheres guerreiras de ontem e de hoje”. A mensagem da capa pretende expressar a condição de luta protagonizada pelas mulheres no processo de conquistas de direitos, o que fora um dos objetivos da aula, e o título se refere às “guerreiras” de “ontem” e às de “hoje” como meio de sinalizar o ponto de partida desse debate, o Reino de Cuxe, mas também para indicar que esse processo ainda se mantém em aberto e, hoje, essas mulheres permanecem batalhando para ampliar suas conquistas.

A segunda parte da Cartilha, metade esquerda da imagem 3, reforça a mensagem veiculada no título. Quando analisam o documento, uma reportagem produzida em 2014 que apresenta dados quanto a atitudes de assédio em transportes públicos, as alunas autoras da cartilha, a despeito de todos os avanços conseguidos pelas lutas das mulheres, apreendem a existência de práticas que demonstram a permanência, ainda, de desigualdade entre homens e mulheres: quanto aos salários, quanto às posições políticas e, no caso, quando ao desfrute dos espaços e serviços públicos em segurança, que era o tema discutido no documento analisado pelo grupo.

Na terceira parte, a mensagem elaborada pelas alunas continua essa reflexão. Ela se inicia com a constatação de que nossa sociedade ainda é pautada por valores machistas e patriarcais (havia discutido os conceitos de patriarcado e matriarcado, durante a aula sobre o Reino de Cuxe) e prosseguem indicando que as mulheres reagem a essa realidade, protestando e exigindo igualdade.

Por fim, a última parte sintetiza, nas duas frases, essa ideia geral construída na cartilha. O acróstico com a palavra mulher apareceu em muitas outras cartilhas. Parece ser característico daqueles/as alunos/as esse meio de expressão, que potencializa algumas chaves e características que querem dizer de forma objetiva, ao associar cada letra da palavra escolhida, no caso, “mulher”, a um adjetivo.

A grande maioria das Cartilhas produzidas contempla mais ou menos essas características. Expressam um processo de construção do conhecimento histórico que não se restringe à pura e simples repetição de informações já prontas. Passa por um procedimento de interpretação, de reflexão e de criação, em que os/as alunos/as se constituem autores/as de seus percursos de aprendizagem. Nessa esteira, são também autores/as desse produto, desse material didático, a cartilha, que foi pensada também como uma estratégia para estimular, no interior da escola, campanhas de combate às práticas de violência contra as mulheres.

De modo geral, essa experiência aponta que o objetivo delimitado pela professora foi atingido pelos/as estudantes. Conseguiram perceber, no interior de uma problemática, o caráter ativo da história, como ela se faz, como ela é construída, como ela abriga relações de força. Conseguiram, ainda, se situar como produtores desse conhecimento e, mais, como agentes dessa história, à medida que, ao colocarem em pauta as relações de desigualdade entre homens e mulheres, poderiam protagonizar outras histórias, talvez mais igualitárias. Nesse sentido, a aula guarda, também, a seguinte potencialidade: conseguiu fazê-los/as entender, a partir de uma experiência concreta, que é possível vislumbrar uma sociedade diferente dessa cujo machismo produz muitas vítimas.

Na entrevista, a professora Amanda reflete sobre essa experiência de ensino e de aprendizagem em história:

ARTUR: Eu acompanhei, nas suas turmas de sexto ano, o trabalho com relação à história das mulheres, de gênero. Você pode comentar um pouco como é que você teve a ideia de trabalhar com esse tema? Como é que foi?

AMANDA: Então, por incrível que pareça, a ideia... Aquele tema, eu parto da sociedade do Reino de Cuxe, uma sociedade da África Antiga. Então, por incrível que pareça, eu conheci o Reino de Cuxe através de um livro didático, sendo professora, acho que em 2013. Na minha experiência acadêmica e escolar, nunca tinha visto...

ARTUR: Eu conheci na sua aula... (risos)

AMANDA: (risos)... Então, dentro disso daí, da primeira vez que eu trabalhei, o livro didático que eu estava trabalhando, eu não vou me lembrar o nome dele aqui... Eu lembro mais ou menos o nome do autor, acho que é Alfredo Boulos Júnior.

ARTUR: Ah, eu sei qual que é...

AMANDA: Então, foi por meio dele. Lá, ele trazia essa questão da mulher. Então, a primeira vez que eu fiz o trabalho com o Reino de Cuxe... também, um pouco, ajudou muito a abordagem que o livro didático tava dando. Ele fazia algumas associações com as mulheres, só que o que eu não gostava muito no livro, é que acabava tentando promover uma valorização das mulheres negras bem sucedidas, entre aspas, na nossa sociedade. E isso não me agrada muito. [...] E aí, naquele momento lá, eu trabalhava temas relacionados à mulher, como eu trabalhei hoje, nesse que você acompanhou, os temas diversos. Então, alguns materiais, eu continuei usando. Então, por exemplo, fazer eles pensarem nos preconceitos, na discriminação, na desigualdade de gênero que existe na nossa sociedade, na violência, que é uma coisa que eu sempre bati muito, porque acho que isso precisa ser discutido na nossa sociedade. E aí, eu fui tentado melhorar isso daí, e aí eu nunca mais abri mão de trabalhar Reino de Cuxe com o sexto ano. Agora, esse ano, veio um flash assim, uma ideia que foi quando eu tentei dar uma melhorada nos materiais, que eu quis trazer a propaganda pra eles... como que a mulher era tratada na propaganda. E inovar, trazer outros materiais para eles pensarem a questão da violência contra a mulher, enfim, os temas que eu trabalhei, os diferentes tipos de violência, tudo isso aí. Então, eu trouxe. Aí, foi quando eu pensei: como que esses meninos podem apresentar um trabalho mais amplo, e fazer eles... com que eles promovam a valorização da mulher. E foi um insight que eu tive de fazer a cartilha, de pedir que eles produzissem uma cartilha. É um processo, aí. Então, eu sou professora há três anos e, há três anos, eu tô trabalhando com o Reino de Cuxe. É, e aí, eu acho que tem até que comemorar, a cartilha realmente ficou muito legal, eu fiquei satisfeita com o resultado.¹⁸⁹

Como se vê, quando pergunto sobre como Amanda construiu esse plano de ensino, ela se reporta a um trabalho anterior, no momento no qual iniciou sua carreira docente, em que conheceu a referida temática em um livro didático.¹⁹⁰ O primeiro ponto a ser observado, nesse caso, é a relação crítica que a professora estabelece com o material didático, o que indica a existência, na escola pública, de professores/as que não se colocam como reprodutores/as dos caminhos traçados nos livros didáticos. Embora tenha se valido do livro didático para formular seu plano de aula, construiu, com autonomia, a abordagem escolhida. Ao mesmo tempo, a avaliação de Amanda situa um esforço, por parte dos/as autores/as de livros

¹⁸⁹ Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015.

¹⁹⁰ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: Sociedade e Cidadania*. São Paulo: Editora FTD, 2012.

didáticos de história, de renovar suas abordagens e investir em caminhos, assuntos e recursos didáticos diferentes dos tradicionais e já tão criticados.

Mas uma questão importante, aqui, é: não é possível homogeneizar esse tipo de abordagem. Não falo de todo o universo do professorado de história. Por que nem todos/as conseguem, como Amanda, manter essa relação de criticidade com o material didático? Responder a essa indagação é tarefa demasiadamente complexa, que não cabe nesse espaço. Contudo, parece-me que um elemento fundamental passa pelas condições formativas de cada professor/a, que são diversificadas e conferem materialidade às escolas públicas. Por isso, ressalto essa característica que se evidencia no trabalho da professora Amanda. Mesmo não tendo, em sua formação, estudado sobre o Reino de Cuxe, a consistência com relação aos pressupostos teóricos e metodológicos e a clareza quanto aos objetivos que quer mobilizar em sala permitem que ela consiga traçar esse percurso.

O ponto específico que ela identifica como um problema na abordagem do livro didático é que ele, nessa proposta de trabalho, acabava por priorizar e privilegiar as mulheres negras que alcançaram algum grau de notoriedade, como cantoras, atrizes, celebridades. Amanda considera que essa perspectiva manteria a mesma lógica de exclusão à qual gostaria de combater, já que valorizaria como representantes de mulheres negras essas “bem sucedidas”. Mas e as outras? E as que constroem suas histórias de lutas no cotidiano? Daí, então, seu investimento no trabalho com as fontes para desvelar essas relações sociais com um grau de complexidade mais profundo do que ora apresentado no livro didático.

Com essa preocupação, a professora dá indícios, em sua fala, de que compreende o ensino de história como um espaço para discutir e desconstruir preconceitos, combater discriminações e formular indagações sobre a sociedade. Ao delimitar esses objetivos, permite apreender esse papel que é atribuído ao ensino de história como parte da escola, espaços nos quais esses/as estudantes se constituem como sujeitos de ações sociais, sujeitos que podem operar mudanças, sujeitos históricos.

Esse trabalho com o Reino de Cuxe, a produção das Cartilhas, o enfrentamento da problemática das questões de gênero como eixo de estudo da história, no âmbito discutido, compõem um processo que, a meu ver, está para além de uma atitude individual ou isolada. Embora não tenha conseguido ainda se firmar

como matriz dominante, indica um movimento dissidente no interior das práticas de ensino de história, constituído por um conjunto de profissionais cujo trabalho se faz nessa esteira, com esses pressupostos e objetivos. Não se trata de idealizar a experiência ou de considerar que ela não possui contradições, mas de valorizá-la nos termos das condições em que foi operada e também de sinalizar a existência desses enfrentamentos e esforços presentes no âmbito da constituição das práticas de ensino de história.

No encaminhamento dessa reflexão, importa destacar outra dimensão. Na mesma semana de quando assisti à primeira aula de Amanda, fui à Escola Estadual Américo René Giannetti, no dia 18 de setembro de 2015¹⁹¹, para acompanhar as aulas da professora Lígia Gomes Perini. Nessa data, estava previsto que as aulas, em turmas de 9º ano, acontecessem a partir do segundo horário (que se inicia às 7h50min) do turno da manhã. Dessa forma, cheguei com alguns minutos de antecedência, enquanto ainda aconteciam as aulas do primeiro horário, e, logo na entrada, observei uma significativa quantidade de alunos/as (a maioria aparentava ser do Ensino Médio) que haviam chegado atrasados/as e, portanto, aguardavam que a primeira aula se findasse para que pudessem entrar na escola.

No entanto, de minha primeira visita à escola, quando acertei o retorno, até o dia 18, houve reorganização do quadro de docentes, o que gerou uma alteração nos horários de aulas. Dessa forma, as turmas que eu acompanharia só teriam aulas de história nos dois últimos horários do turno matutino, e não a partir do segundo. No segundo e no terceiro horários, aproveitei o tempo livre para combinar com a supervisora se ela aceitaria conceder a entrevista e, na sequência, visitei a biblioteca da escola, que tem um espaço confortável e um acervo relativamente extenso.

Nas escolas públicas de educação básica, é comum que, depois do terceiro horário de aulas, haja o recreio (com duração de 15 a 20 minutos), em que é servido o lanche aos/as alunos/as e, depois, eles/as retornam às salas, para concluir as duas últimas aulas. Nesse dia, especialmente, foi necessária uma reorganização dessa lógica, pois o lanche não ficou pronto na hora esperada. Assim, imediatamente após o terceiro horário, o professor da aula seguinte assumiria a turma e depois dele, aí sim, aconteceria o recreio.

¹⁹¹ As reflexões que se seguem, acerca da experiência na Escola Estadual Américo René Giannetti, no dia 18 de setembro de 2015, estão referenciadas no caderno de campo, p. 6-7.

Logo que o sinal anunciou o fim do terceiro horário, Ligia e eu deixamos a sala de professores em direção à turma do 9º Ano C, que teria aula de história. A Escola Estadual Américo René Giannetti tem um prédio grande, com muitas salas de aulas. Durante muito tempo, ele abrigou o funcionamento de uma universidade privada, o que caracteriza a disposição das salas e a organização do prédio. De onde estávamos até a turma, era preciso descer duas escadas, passar por um portão em forma de grade e descer algumas rampas, de modo que alguém desabituatedo de percorrer esse caminho ficaria facilmente perdido. Essa dinâmica de organização do espaço físico tornam distantes os diferentes segmentos da escola: a sala da direção e essas turmas, por exemplo, ficam nos extremos opostos. Juarez Dayrell lembra que a arquitetura e a ocupação do espaço físico, na escola, não são neutras, pois incidem na forma como as pessoas circulam, ou em quem pode acessar cada local e o que ele significa em termos de função no ambiente escolar.¹⁹²

Chegamos à turma, que não estava muito cheia se comparada às demais da escola: 21 alunos/as. Lígia os/as saudou e me passou a palavra para que eu mesmo me apresentasse e explicasse qual era o meu objetivo ali. Os/as alunos/as não esboçaram grandes reações quanto à minha presença. Depois desse momento inicial, a professora explicou o propósito da aula, que tinha por tema o Holocausto na Alemanha Nazista. Nos dias anteriores, tinham estudado esse assunto, com leitura no livro didático e exposição da docente. Para aquela aula, Ligia havia planejado trabalhar com a obra “É isto um homem?”, de Primo Levi. Assim, contextualizou sua produção, apresentou o autor e começou uma leitura comentada. Alguns/mas pouco/as alunos/as estavam atentos/as à leitura, outros/as dormiam, alguns/mas utilizavam o aparelho celular. A aula aconteceu nesse tom até o final, quando o recreio se iniciou.

Depois do intervalo, excepcionalmente por conta do atraso no preparo do lanche, fomos para a turma do 9º A. Como é de praxe, os/as estudantes retornam do recreio enérgicos/as, agitados/as, até que se acomodam em suas cadeiras. A dinâmica inicial foi a mesma da turma anterior: minha apresentação, explicação sobre o propósito da aula, leitura comentada da obra. Nessa turma, de forma ainda mais acentuada, os/as alunos/as pareciam não se interessar pelo conteúdo do livro,

¹⁹² DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006. p. 136-161.

interrompiam a professora algumas vezes, outros/as dormiam. Após alguns minutos de leitura, depois de interrompida várias vezes, a professora mudou o propósito da aula: deixou a leitura e orientou que eles fizessem alguns exercícios avaliativos, e assim seguiu até o fim da aula. A atividade era copiar alguns exercícios do livro didático e respondê-los no caderno.

Os horrores relatados na obra, acerca das experiências vivenciadas no interior dos campos de concentração nazistas, e lidos por Lígia, pareciam não tocar boa parte das turmas. Outros/as – a minoria –, impactados/as, se incomodavam com o significado daquela experiência histórica. Mas a atividade de cópia do livro foi feita por praticamente todos/as. Por que não se interessam pelo exercício que demanda uma reflexão mais densa e incômoda, mas realizam, sem maiores problemas, a atividade de cópia do livro, que é de natureza muito mais mecânica? De toda forma, há um aparente desinteresse expresso no modo como se comportaram diante daquela aula.

As evidências advindas do percurso entre a aula de Amanda e a aula de Lígia recolocam uma questão que a professora Regina Ilka Vasconcelos tem insistido como necessária na tarefa de investigar a organização curricular:

Acompanhamos, incomodados, intrigados, como os estudantes de ensino fundamental vêm perdendo sua potência questionadora entre o 6º e o 8º ano. Ao chegarem ao 8º, muitos desses estudantes passam a constituir, então, aquele quadro do desinteresse, apatia, indiferença diante das aulas de história. O que ocorre nesse percurso? Por que se calam? Por que se ausentam? Talvez o modo como organizamos nosso currículo e nosso processo de trabalho [...] consista no principal fator de silenciamento de crianças e jovens em relação à história.¹⁹³

Essa é uma questão nodal, que não admite uma resposta objetiva. Há que se considerar um conjunto de situações que a permeiam. Formulo essa compreensão com base no acompanhamento de aulas de história em escolas diferentes, com realidades diferentes. Também é preciso lembrar que esse aparente adormecimento da capacidade de questionar não foi produzido no instante daquela aula. Ele é resultado de um processo que perpassa a organização escolar de forma mais ampla, por dentro. Além disso, como sugere a autora, coloca em pauta o imperativo

¹⁹³ VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Indagações sobre o lugar da escola pública na produção do conhecimento histórico. In: CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco; PATRIOTA, Rosângela (Org.). *Escritas e narrativas históricas na contemporaneidade*. op. cit. p. 39.

de manter em aberto a discussão sobre o que significa organizar um currículo em história, o que deve pautá-lo, num convite de “continuarmos a nos perguntar, juntamente com os professores e os estudantes de escolas de ensino fundamental e médio, sobre por que estudar história e sobre qual história importa conhecer.”¹⁹⁴

Contudo, nessa mesma direção, a produção do arrefecimento da potencialidade crítica e do interesse pela história se associa a um movimento vivenciado socialmente, no Brasil, há alguns anos: a constante depreciação e desvalorização da escola pública, do ensino, da docência, que ocupam espaço inclusive na mídia.

Na trajetória de leitura de materiais da imprensa para essa pesquisa, especificamente das Revistas Carta Fundamental e Nova Escola, identifiquei um conjunto significativo de reportagens que se remetem à profissão docente como sendo a última opção de escolha dos jovens, ou à escola como espaço do fracasso, ao ensino como insuficiente e desqualificado quando comparado ao de países de “primeiro mundo”. A linha de questões, na maioria das vezes, renova argumentos há muito colocados, como o que explica o “fracasso escolar” pela entrada dos pobres na escola básica, ou que coloca o aumento dos salários como solução mágica para os “problemas” da carreira docente.

A Revista Nova Escola publicou, na edição Nº 229, referente a janeiro/fevereiro de 2010, o artigo “Escolha de poucos”, assinado por Fernanda Salla e Rodrigo Ratier, em que são discutidas algumas estatísticas referentes à escolha de cursos de licenciatura no momento do vestibular. O texto faz parte de uma coluna fixa da Revista, chamada “Políticas Públicas”, e ocupa duas páginas. A matéria é dividida entre o texto escrito e alguns gráficos em forma de objetos comuns no ambiente escolar (régua, borrachas...), com frases de jovens entrevistados explicitando o porquê de não optarem pela docência.

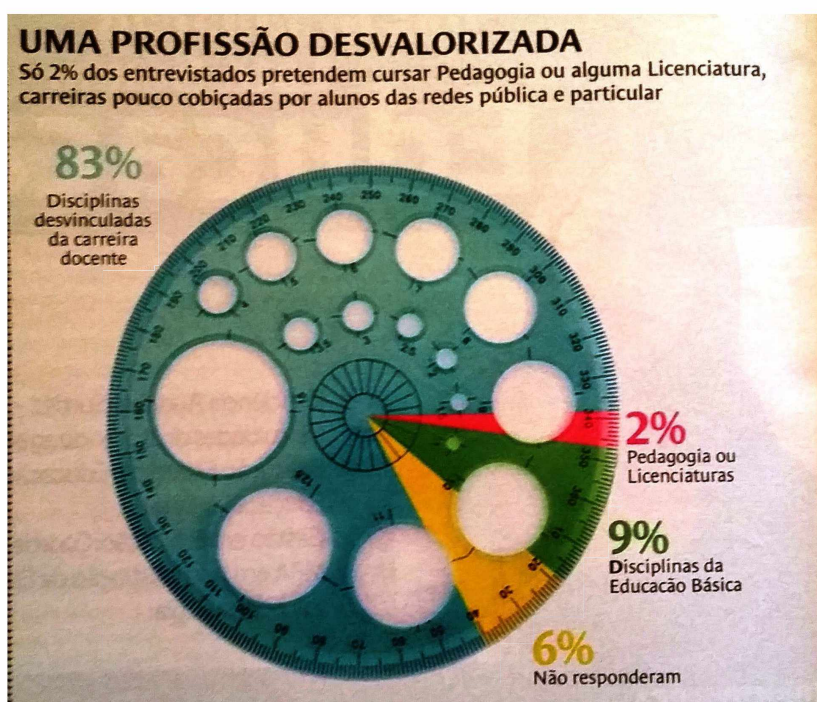
O artigo se inicia fazendo o seguinte diagnóstico da realidade: “Nos últimos anos, tornou-se comum a noção de que cada vez menos jovens querem ser professores.”¹⁹⁵ Portanto, sem maiores questionamentos, já assume como uma certeza o fato de que a docência não é escolhida pela maioria dos jovens em fase

¹⁹⁴ Id. *ibid.*, p. 39.

¹⁹⁵ SALLA, Fernanda; RATIER, Rodrigo. Escolha de poucos. *Nova Escola*, São Paulo, Ano XXV, n. 229, p. 68-69, jan./fev. 2010.

de ingresso nos cursos superiores. De acordo com os autores, faltava apenas dimensionar a extensão desse “problema”. Para isso, a Fundação Victor Civita, responsável pela revista, encomendou uma pesquisa à Fundação Carlos Chagas (FCC), com financiamento da Abril Educação, do Instituto Unibanco e do Itaú BBA, para trazer “dados concretos” sobre essa temática. Parte dos resultados são expressados no seguinte gráfico:

Imagem 5 – Gráfico que compõe o artigo “Escolha de poucos”



Fonte: Revista Nova Escola (Nº 229, jan./fev. 2010)

A escolha por um objeto que costuma estar presente no dia a dia escolar como suporte imagético para o gráfico pretende insinuar uma aproximação com essa realidade por parte da revista. O título da imagem, com letras em caixa alta e negritadas, explicita o viés de explicação presente nos dados contidos ali. A pesquisa, que ouviu 1501 alunos de 18 escolas públicas e privadas de oito cidades, conclui que apenas 2% dos estudantes concluintes do ensino médio optam por um curso de licenciatura quando vão prestar o vestibular para ingresso na universidade. No conjunto, 83% optam por cursos totalmente desvinculados da carreira docente.

O enredo construído no artigo com base nessas estatísticas procura justificar o argumento inicial de que o “problema”, de fato, seria real: apenas 2% dos estudantes almejam ser professores. No entanto, essa estratégia me remeteu à pesquisa de E. P. Thompson, que, no segundo volume de “A formação da classe operária inglesa”, discorre sobre as experiências dos trabalhadores rurais na Inglaterra, entre 1790 e 1830, e aponta a dificuldade de se estabelecer padrões. O historiador se contrapõe à interpretação dos empiristas, que assumem o “mito da média” como explicação para a história desses trabalhadores. Thompson mostra que as estatísticas agrupam indiscriminadamente determinadas informações e, não raro, incorrem em generalizações esmagadoras das muitas diferenças que compõem qualquer realidade, operação da qual o historiador deve se afastar se seu objetivo for compreender as diferenças e nuances que compõem o processo histórico.¹⁹⁶

Dessa forma, é preciso apreender não só o que esses valores expressos no gráfico mostram, mas o que eles almejam esconder. A pesquisa realizada em oito municípios consegue dar conta da complexidade desse assunto? O que há por detrás desse número de “2% de jovens que pretendem cursar licenciaturas”? O texto atribui essa porcentagem aos baixos salários, às condições de trabalho adversas, à desvalorização social da carreira, mas não considera que ela mesma, nessas publicações, é um agente de produção dessa desvalorização.

Há que se desconfiar da presença de financiamento, nesse campo, das três instituições privadas que patrocinaram a pesquisa: Abril Educação, Instituto Unibanco e Itaú BBA. Que projetos sociais representam? O que significa a atuação desses grupos bancários na área da educação? Por que se interessam em encomendar uma pesquisa sobre a porcentagem de concluintes do ensino médio que pretendem seguir a carreira docente? Existem pesquisas que apontam, em nível internacional e nacional, que a presença dessas instituições privadas na definição de políticas públicas para a educação tem determinado caminhos, muitos deles antagônicos ao que pesquisadores da área e a comunidade escolar apresentam como o mais viável. Eles são, obviamente, agentes dos interesses do grande capital,

¹⁹⁶ THOMPSON, E. P. Os trabalhadores rurais. In: _____. *A formação da classe operária inglesa: A maldição de Adão*. São Paulo: Paz e Terra, 2012. Vol. 2. p. 47-85.

das grandes corporações, que também se fazem presentes no âmbito das disputas sociais pela educação.¹⁹⁷

O artigo aborda, ainda, outra estatística que merece ser discutida:

Um recorte pelo tipo de instituição dá mais nitidez a outra face da questão: o tipo de aluno atraído para a docência. Nas escolas públicas, a Pedagogia aparece no 16º lugar das preferências. Nas particulares, apenas no 36º. A diferença também é grande quando se consideram alguns cursos de disciplinas da Escola Básica. Educação Física, por exemplo, surge em 5º nas públicas e 17º nas particulares. "Essas informações evidenciam que a profissão tende a ser procurada por jovens da rede pública de ensino, que em geral pertencem a nichos sociais menos favorecidos", afirma Bernardete [Gatti]. De fato, entre os entrevistados que optaram pela docência, 87% são da escola pública. E a grande maioria (77%), mulheres.¹⁹⁸

Outro recurso utilizado com o objetivo de dimensionar a extensão do problema é analisar de que rede de ensino são oriundos os futuros professores, para compreender "o tipo de aluno atraído pela docência". Dessa forma, compara-se as opções de cursos entre alunos da rede pública e da rede privada, constatando que a escolha pela docência é feita por jovens da primeira rede.

Nesse sentido, para explicar o que isso significa em termos de "prejuízos", inserem trecho da fala de Bernadete Gatti, supervisora da pesquisa e tida como "autoridade" no assunto, que reforça uma terrível dicotomização: "Essas informações evidenciam que a profissão tende a ser procurada por jovens da rede pública de ensino, que em geral pertencem a nichos sociais menos favorecidos." Lida isoladamente, essa frase parece não dizer praticamente nada. No entanto, articulada aos encaminhamentos presentes no artigo, novamente é preciso interpelar o que não está dito. Em outras palavras, Gatti está afirmando que, tendo em vista que a escolha pela docência é feita por alunos vindos da rede pública (que já tem uma "qualidade duvidosa"...) e que esses alunos da rede pública são também pobres, portanto têm formação deficitária, sendo menos capazes que os estudantes das escolas privadas, a qualidade da formação dos futuros professores provavelmente ficará comprometida.

¹⁹⁷ A coletânea organizada por Eliza Bartolozzi Ferreira e Dalila Andrade Oliveira traz um conjunto de artigos que abordam a questão da presença de grupos bancários na definição de contornos para a área da educação. Ver: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (orgs.). *Crise da Escola e Políticas Educativas*. op. cit.

¹⁹⁸ SALLA, Fernanda; RATIER, Rodrigo. *Escolha de poucos*. op. cit.

Desse modo, o conjunto arregimentado nessa matéria reforça a oposição entre escola pública e escola privada, em que essa última forma os melhores alunos, mais capazes, que seriam bons professores, mas que optam por carreiras desvinculadas do magistério e mais valorizadas socialmente, enquanto a primeira fica relegada a acolher estudantes de “nichos sociais menos favorecidos”, que, por serem incapazes de cursar uma graduação mais complexa, ingressam nas licenciaturas e nelas carregam suas deficiências cognitivas.

É nesse sentido que a Revista atua como um ingrediente na produção de uma memória ativa que se articula socialmente à depreciação da escola pública. É interessante notar como ela reúne, implicitamente, diferentes pontos sobre essa questão: o diagnóstico de um problema sobre a docência, a identificação de desprestígio dessa carreira, os sujeitos da escola pública (os alunos) que representam um outro entrave, ao serem eles os futuros professores. Assim, apresenta-se um ciclo que vai se renovando, que parece não se findar. Vale lembrar a ressalva de Maria do Rosário Peixoto e Heloísa de Faria Cruz, que apreendem a imprensa como força social que esboça uma compreensão da temporalidade e afirma a memória de sujeitos e projetos, pretendendo engendrar relações passado/presente e perspectivas de futuro.¹⁹⁹ Daí decorre aquela afirmação de que o aparente desinteresse, o arrefecimento da capacidade de questionar e de se envolver com a história não serem instantâneos, nem naturais, mas produzidos em meio a essa gama de tensões sociais.

3.2

Dinâmicas de currículos: aulas de história na escola pública

Mas voltemos para a sala de aula. Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra. A equipe administrativa dessa escola, direção e supervisão, foi

¹⁹⁹ CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. op. cit.

receptiva quanto à minha presença como pesquisador. Não colocaram obstáculos e prontamente aceitaram que eu acompanhasse as aulas. Nessa escola, especialmente, acompanhei mais de uma professora, em algumas oportunidades.

Dia 01 de outubro de 2015.²⁰⁰ Cheguei à escola para o segundo horário de aulas, no turno matutino, que se inicia às 7h50min: Comecei a pesquisa com a professora Betânia²⁰¹, no 9º Ano B (já tinha conhecido outras turmas da escola, mas essa, ainda não). A professora me apresentou aos/às alunos/as, orientou onde eu deveria me sentar e iniciou a aula. A turma não estava muito cheia: 17 alunos/as.

Antes de começar o assunto preparado para a aula, Betânia retomou a realização da avaliação bimestral, mencionando as notas obtidas pelos/as estudantes e uma oportunidade de recuperação que ofereceria a eles/as, e me disse que o tema da prova foi a Segunda Guerra Mundial. Na sequência, escreveu na lousa a próxima matéria: A Guerra Fria. Pediu que localizassem, no livro didático, o capítulo que tratava desse conteúdo, ao que muitos reagiram afirmando que haviam deixado o referido livro em casa. Betânia mencionou que esse tipo de atitude é recorrente e sugeriu que eu anotasse essa informação, como se, num desabafo, quisesse fazer constar, nas pesquisas, que esse tipo de situação é comum nas aulas de história, no presente.

Depois disso, Betânia constrói, junto aos/às alunos/as, uma linha do tempo com os “acontecimentos” relativos à Guerra Fria e, novamente, se reporta a mim, dizendo que “professor de história precisa dominar essas datas”. À primeira vista, o que havia observado naquele espaço da aula parecia não me dizer nada que “eu já não soubesse”. Como indicam Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, precisei fazer um exercício, no momento de construir esses registros e depois quando voltei a eles, de tornar entranho o que aparentava ser familiar, de desconstruir as certezas prévias e entender a aula por dentro.²⁰²

²⁰⁰ As reflexões que se seguem, sobre a experiência na Escola Estadual Leônidas de Castro Serra no dia 01 de outubro de 2015, estão referenciadas no caderno de campo, p. 13-14.

²⁰¹ Maria Betânia Firmino Lobato. Professora de história da Escola Estadual Leônidas de Castro Serra há 9 anos. Hoje com 54 anos de idade, graduou-se em História em 1996 e, antes mesmo de concluir o curso, iniciou a carreira como professora em diversas modalidades e disciplina. Trabalha na educação há mais de 30 anos.

²⁰² ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. op. cit. p. 78-102. As autoras, referenciadas principalmente em Michel de Certeau, com suas reflexões sobre cultura popular, em que elabora as noções de táticas e astúcias

Faço essa ressalva porque, não raro, inclusive na bibliografia especializada, há uma tendência de rechaçar práticas de ensino de história que adotem a “linha do tempo” como estratégia metodológica, antes mesmo de saber como elas se deram. Meu esforço foi no sentido de tentar perceber, concretamente, o que isso significava. Embora, como marca de sua própria formação e historicidade, a professora se preocupe quanto às “datas”, como ela mencionou, seu trabalho naquela aula ultrapassou em muito essa fronteira. A tal linha do tempo foi elaborada com participação dos/as estudantes e, depois de pronta, o modo como a professora a utilizou denotava seu empenho em levar os/as alunos/as a compreenderem o processo histórico que deu vazão à Guerra Fria. Assim, ela recuperou o que foi a experiência dos totalitarismos durante a Segunda Guerra (seu tom de voz enfatizava o repúdio por eles), para pensar como, ao final da guerra, se construiu uma disputa pela hegemonia política e cultural, resultando no confronto “ideológico” entre as “duas superpotências”, Estados Unidos e União Soviética. A aula se encerrou quando Betânia começava a discutir sobre os movimentos de resistência durante o período, com participação das artes em geral (como o Festival de Woodstock, realizado entre 15 e 18 de agosto de 1969, em Nova York, como protesto em favor da paz mundial, reunindo vários dos maiores nomes da música daquele momento...).

Nesse mesmo dia, no último horário, das 10h40min às 11h30min, acompanhei a aula da professora Giselda²⁰³, no 7º E. Quando chegamos à turma e Giselda me apresentou, pediu que eu fosse até a biblioteca para pegar um “Mapa Político da América”, o que possibilitou circular pela escola, que é dividida em três pavilhões.²⁰⁴ Quando retornei à sala com o mapa, a professora havia demarcado, na lousa, que naquela aula se iniciava o 4º Bimestre do ano letivo, e o tema a ser estudado seria “Povos Pré-Colombianos: Mais, Incas e Astecas”.

Chamou minha atenção, em primeiro lugar, o fato de Giselda, na composição da aula, não seguir a organização proposta pelo livro didático. Inverteu os capítulos; dentro do próprio capítulo daquela aula, reorganizou a ordem dos tópicos de acordo

como estratégias de subversão do oficial, afirmam: “aquilo que acreditamos já saber em relação a qualquer assunto dificulta nossa percepção de elementos que nos são desconhecidos [...]” (p. 90).

²⁰³ Giselda Paiva Xavier da Silva. 45 anos de idade. À época, professora de história na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra. Graduada em História desde 1995, trabalhou em muitas escolas de Uberlândia, sendo que, nesta, atuava há 10 anos.

²⁰⁴ Segundo Giselda, o prédio da escola foi planejado para ser um alojamento de pessoas (trabalhadores que atuaram na construção de um conjunto habitacional no bairro, inclusive), mas acabou se transformando em escola, por isso a característica de ser dividido em 3 pavilhões.

com as temáticas que queria tratar. Essa ação denota uma relação minimamente crítica com o material didático, já que constrói sua própria lógica de abordagem. Novamente, aqui, o exercício de perceber, na aula, para além do que parecia óbvio não foi fácil. O que era possível surpreender ali, que já não sabemos, além de que era uma aula sobre as Civilizações Pré-Colombianas?

Uma primeira evidência apareceu: o trabalho com o mapa, que inicialmente era apenas para mostrar onde cada um daqueles povos se desenvolveu, ampliou significativamente os contornos da aula. A questão surgiu a partir da indagação de uma aluna, sobre se “somos americanos?”. O trabalho que se deu como reação a essa questão foi pensar a localização geográfica daqueles povos, em primeiro lugar, e entender o que era aquele mapa, como ele se organizava, o que representava. Os/as alunos/as, então, ainda inseguros quanto a “sermos ou não americanos”, começaram a esboçar suas compreensões sobre as semelhanças (em termos geográficos continentais) entre o Brasil e aqueles povos. Giselda problematizou, a partir do presente, o que ela definiu como uma “identidade”, ligada a “sermos, sim, americanos”, constituída pelo nosso lugar no mundo.

A história que importava observar, nessa aula, ligava-se menos a uma visão estática do conteúdo e mais a uma compreensão global do processo. É interessante notar como é significativo esses alunos começarem a se familiarizar com um mapa, a desvendá-lo como uma forma de expressão, a sair do plano da idealização para compreender a história concretamente. Nesse sentido, é aí que está a complexidade da aula protagonizada pela professora Giselda e por aqueles/as estudantes.

Junto a esse movimento, o fato de entender que aqueles diferentes povos ocuparam algumas regiões, e que, agora, elas são ocupadas por outros, oportunizou tornar visível como a história vivida é dinâmica. Por que não estão mais lá? Quem é que está? Essas indagações apareceram à medida que os/as alunos/as participavam da aula. Assim, havia ali, em foco, nessa experiência de reflexão conjunta entre professora e alunos/as, discussões sobre dominação (por que é que os povos incas foram dizimados?), cultura e memória (o que é ser americano?), história e linguagens (entender a história usando um mapa como ferramenta).

Considero que sinalizar essas questões como dimensões constitutivas dos currículos de história é de vital importância. Quando a pensamos de modo relacional às reflexões que temos acompanhado, inclusive na academia, fica posta em xeque

uma postura que defende que, para uma aula de história ser boa, é indispensável incorporar muita tecnologia, precisa ser chamativa, quase um espetáculo, para “despertar o interesse do aluno”. De que adianta levar para a aula os mais sofisticados aparelhos eletrônicos, se o/a aluno/a ainda precisa aprender o que é fazer a leitura de um mapa?

Reconhecer o prazer daquele aprendizado significa pensar a sala de aula (e a própria aula) como espaços de construção do conhecimento, mesmo com estratégias modestas, simples, mas capazes de potencializar a compreensão das plurais historicidades que nos constituem. É oportuno retornar a Paulo Freire, ainda que num exercício de utopia, para pensar como a escola é, ainda hoje, um espaço fundamental para que possamos descobrir quem somos no mundo, numa prática que tem por horizonte a transformação. “Dessa forma aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isso mesmo capaz de ser transformada por eles.”²⁰⁵

Em entrevista com Giselda, ela pontua algumas dessas questões:

ARTUR: E em termos de conteúdos, de assuntos, que você trabalha nas suas aulas, o que que você acha importante trabalhar nessas aulas?

GISELDA: Uhum. Bom, eh, a gente não pode fugir do que é legislação, né. Então, assim, existem os Conteúdos Curriculares a ser trabalhados, e isso é um fato, né. Agora, dentro de cada conteúdo curricular, eu sempre tento discutir o momento histórico proposto pelo conteúdo, mas trazendo, sempre, um paralelo com a atualidade. Mesmo porque, eu trabalho com alunos, Artur, que estão ainda numa fase crítica de idade, né. Eles não têm, ainda, uma noção do todo, é parcelado, é factual. Então, eu tento trazer, em cima desses fatos, uma reflexão pra vida dele, pra que ele possa sempre traçar esse paralelo. Então, assim, eu trabalho todos os conteúdos curriculares necessários, propostos, mesmo porque é uma coisa que foge do nosso controle. Mas, dentro desse conteúdo, você tem essa flexibilidade, de trabalhar com os alunos a parte crítica, né. Que eles consigam, mesmo, entender o que você tá falando, mas no contexto deles, da vivência deles. Então, essa questão da vivência, eu procuro sempre escutar os meus alunos, trabalhar um pouquinho a atualidade, na medida que é possível.

ARTUR: Entendi. Esses Conteúdos Curriculares que você tá mencionando é o CBC?

GISELDA: Isso, o CBC.

ARTUR: Entendi. E é obrigatório a cumprir esses currículos ou não, Giselda, como que é isso?

²⁰⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. op. cit. p. 104.

GISELDA: Olha, a gente tem... Tem um planejamento anual, né. Dentro do planejamento, sim. A gente sempre coloca o conteúdo de acordo com cada ciclo ou cada série, né. A gente coloca isso no planejamento. Não existe, talvez, essa obrigatoriedade de você conseguir esse planejamento até o final do ano. Por quê? Se existe essa obrigatoriedade, eu não entendo como obrigatório. Por quê? Porque cada sala de aula, cada turma, tem o seu ritmo, né. Talvez, uma coisa que planejo em fevereiro, eu desconheço meu público ainda, qual que é a preparação dele, o quanto que eles sabem. Geralmente, eu procuro fazer uma sondagem com meus alunos no início do ano letivo, né, e por essa sondagem eu começo o meu trabalho. Nem sempre, o que eu planejei antes de conhecer as turmas é o que vai acontecer de fato, Artur. [...] Mas aí, a partir desse diagnóstico, eu encaixo meu planejamento. Tenho que admitir pra você que nem sempre dá tempo, entendeu?

ARTUR: Uhum.

GISELDA: Mas, também, eu não sofro por isso, não. Aí, eu procuro trabalhar os conceitos necessários de embasamentos mesmo pra eles, sem muita neura.

ARTUR: Entendi. E tem algum conteúdo, assim, mais específico, que você tem vontade de trabalhar ou de ensinar, e que às vezes não é possível inserir nesse planejamento ou nas aulas?

GISELDA: Olha, eu também não sofro por isso, não. Eu sempre tento encaixar aquilo que eu quero trabalhar de acordo com o conteúdo que eu tenho ali proposto, né. Então, de repente, a aula planejada era, por exemplo, uma Revolução Industrial, né. Mas, de repente, os alunos me chegam suscitando outras coisas. Coisas que eles viram na mídia, ou pesquisaram na internet, algumas outras necessidades deles. E aí, eu replanejo isso, automaticamente, ali dentro da sala de aula. Não existe nada que eu queria discutir com meus alunos que eu ache que não seja permitido, desde que você busque, sim, sempre um enfoque ali do cidadão, do crítico, daquilo que realmente é permissível se discutir, né. Num sentido de permissível, assim, de fazer sentido que todos tenham conhecimento daquilo, né. Então, eu tenho esse cuidado de dimensionar, porque às vezes chega com alguns assuntos que, realmente, não dá pra você implicar, né. Mas, a maioria, sim, tá? [...] Então, assim, eu procuro atender. E nada que eu queira... de repente, eu acho que eu quero um outro assunto qualquer, eu procuro, eu divido as aulas em algumas etapas, em momentos, né. De forma que eu também não tenho essa insatisfação comigo, não.²⁰⁶

Giselda e eu gravamos essa entrevista no segundo horário do turno matutino, em que a professora não ministrava aulas. As questões que coloquei expressam minha insistência em compreender como o currículo se opera no ambiente escolar, mas as respostas de Giselda ampliam em muito essas possibilidades, na medida em que, na conversa, aborda diferentes eixos que compõem a prática do currículo em história, para além do que eu restritivamente indagava sobre a presença e a

²⁰⁶ Giselda Paiva Xavier da Silva. Entrevista concedida ao autor em 19 de novembro de 2015.

ausência de determinados conteúdos. No enredo, Giselda situa uma dimensão da escola que se constitui numa permanente negociação entre as prescrições advindas da legislação e as necessidades apontadas pela realidade. O ensino de história, como parte da escola, se faz nesse fluxo, também.

Sua fala parece antecipar uma possível questão sobre os currículos oficiais. De início, já apresenta o fato de que existe uma legislação que fixa conteúdos curriculares (que, adiante, ela me diz ser o CBC) dos quais não se pode fugir. Lembro que ela é supervisionada por Vera, que defende o uso do CBC como um “guia”. Depois de se “resguardar” com esse apontamento, a professora recompõe todo o processo que perpassa o trabalho com a disciplina de história em suas salas de aula. Se, de início, é preciso elaborar um planejamento que contemple os tópicos obrigatórios, esse próprio planejamento precisa ser subvertido, refeito, em razão de sua produção ocorrer num momento em que ela “desconhece seu público”. Por tanto, a flexibilização é uma necessidade que a própria dinâmica de organização da escola levanta.

Nessa direção, Giselda utiliza da autonomia que tem no interior de suas salas de aula para trabalhar o momento histórico planejado em articulação com o presente. Ela identifica que isso é importante inclusive para os alunos, ainda em fase de formação, para que tenham condições de ampliar seus espectros de conhecimento, fazendo relações, comparações, paralelos. Tanto na entrevista como no acompanhamento das aulas, essa preocupação se evidencia. Relacionar presente e passado é anseio de muitos/as professores/as de história: algumas vezes o objetivo é atingido, outras nem tanto, justamente por não estarmos tratando de tipos ideais, mas de escolas, professores/as e alunos/as reais, sobre os quais incidem vários fatores que produzem desdobramentos.

Giselda indica como relevante para o direcionamento das aulas o diagnóstico que faz, para conhecer as turmas, saber quem são, o que esperam, o que já conhecem. A supervisora Vera, minutos depois de nossa entrevista, também mencionou essa estratégia da professora e disse que, de fato, ela é muito bem aplicada, sendo, inclusive, utilizada pela própria administração da escola. É nessa direção que uma aula sobre a Civilização Pré-Colombiana pode contribuir não apenas para compreender aquele conteúdo de forma restrita, mas para suscitar um

espaço de articulação de questões como o “ser americano” ou o enfrentamento do mapa como uma estratégia de leitura.

Pergunto, ainda, se há algum conteúdo que não possa ser colocado no planejamento ou trabalhado em sala de aula. Giselda explica que goza de uma certa liberdade para tratar das temáticas que considera relevantes, mesmo que, para isso, tenha que adotar uma outra lógica para o planejamento. Se o tema é a Revolução Industrial, por que não indagar, por exemplo, as condições de vida e trabalho de trabalhadores/as no presente, em um dado recorte temporal e espacial, conforme for mais conveniente? Por que não colocar em pauta aquelas questões postas pela professora Betânia, sobre as trabalhadoras da Sadia e os alunos que trabalham na feira?

Mas, sobre isso, há um ponto que precisa ser esclarecido, pois, muitas vezes, tem sido interpretado de maneira equivocada. Quando me diz de sua liberdade para inserir assuntos, muitos inclusive trazidos pelos/as próprios/as estudantes, Giselda coloca que é preciso pensar se aquilo “realmente é permissível se discutir, né. Num sentido de permissível, assim, de fazer sentido que todos tenham conhecimento daquilo, né.” Em outras palavras, a questão é: por que é importante que esse tema componha a aula? Digo isso porque, conforme coloca a professora, é pertinente indagar sobre o propósito de se tratar de determinado assunto, pois a aula é ainda um espaço de formação, de criação intelectual. Assim, quando defendemos que a organização curricular precisa ser aberta e flexível, supõe-se que essa “abertura” esteja articulada ao propósito do que é ensinar, do que é aprender, de qual o objetivo de uma escola. Não se trata de dizer que qualquer tema cabe em qualquer hora, em qualquer espaço, para qualquer conjunto de alunos/as.

Retomo novamente Paulo Freire, defensor de que a liberdade e o diálogo, na educação, não se tornassem sinônimos de negligência e de omissão, daí o/a professor/a ser figura central no processo de ensino-aprendizagem. Coloca o autor:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.²⁰⁷

²⁰⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. op. cit., p. 116.

15 de abril de 2016.²⁰⁸ Cheguei à Escola Estadual Tubal Vilela, no turno matutino, para acompanhar as aulas da professora Roberta²⁰⁹. Fomos, primeiro, à turma do 9º Ano 9, em que a professora fez uma revisão do conteúdo que seria cobrado na avaliação bimestral (Crise de 1929 e New Deal). Depois, no terceiro horário, a aula aconteceu na turma do 8º Ano 7. Entrando à sala, a primeira observação é a quantidade excessiva de alunos/as (38 naquele dia). A aula antecedia a aplicação da avaliação bimestral e, por isso, Roberta havia planejado uma revisão sobre os principais tópicos contemplados na prova. O conteúdo era Iluminismo, Independência dos EUA e Revolução Industrial.

Chamou minha atenção, especialmente, a parte relativa à Independência dos Estados Unidos. A professora recompôs o processo, explicitou como o arrocho fiscal exercido pela Inglaterra motivou a independência, apresentou a participação da França como aliada das 13 colônias etc. Ao final, a proposta era pensar os desdobramentos da independência para além dos Estados Unidos, como por exemplo a motivação desse processo para a Independência do Brasil. Uma aluna fez uma questão que reorganizou toda a aula. Disse ela: “mas como é que o Brasil ficou sabendo que os Estados Unidos tinham se tornado independentes?”.

A pergunta é boa porque se referencia numa compreensão de comunicação baseada no presente em que vive aquela adolescente, em que o fluxo de informações é momentâneo, instantâneo. Mas Roberta aproveitou a oportunidade para pensar com eles/as como, no século XVIII, as pessoas criavam outras redes de comunicação, através da imprensa, com as quais divulgavam suas ideias, faziam circular os acontecimentos que protagonizavam.

A oportunidade suscitou outra discussão referenciada no presente e alimentada pela circulação de informações por meio da internet, por exemplo. Veio à baila a temática da eleição para a presidência dos Estados Unidos, em 2016, disputada por Donald Trump e Hillary Clinton. Os/as alunos/as, junto com a professora, perceberam, no processo de colonização dos Estados Unidos e na forte presença de racismo naquele país, as raízes que dão suporte à posição defendida por Trump na

²⁰⁸ As reflexões que se seguem, sobre a experiência na Escola Estadual Tubal Vilela no dia 15 de abril de 2016, estão referenciadas no caderno de campo, p. 34-35.

²⁰⁹ A professora Roberta Helena Rodrigues Silva graduou-se em História no ano de 2004 e, desde então, atua como professora de história na rede pública (municipal e estadual) em Uberlândia. Também é Especialista em Docência no Ensino Superior. Começou a trabalhar na E. E. Tubal Vilela em 2016, no turno matutino, e em uma escola municipal da zona rural, no turno da tarde.

candidatura (apoiada pelos setores ultraconservadores). Nesse sentido, para desnaturalizar aqueles discursos políticos de cunho xenófobo, como o caso da aversão aos imigrantes, a tarefa foi interpelar como eles se ancoram numa formação histórica mais complexa, mostrando como o presente guarda resíduos de passado.

23 de novembro de 2015²¹⁰. Novamente na Escola Estadual Honório Guimarães. Relato, agora, a experiência na aula com o 6º Ano C, terceiro e quarto horários do turno da tarde, com a professora Amanda. São dois horários seguidos, interrompidos pelo recreio. Selecionei essas anotações porque elas expressam uma relevante característica presente nas diferentes aulas de história que acompanhei: o modo como diferentes experiências sociais, vividas na cidade, na família, nos meios comunitários, são explicitadas nas aulas e se tornam elementos mediadores de como os/as alunos/as estabelecem relações com os temas/conteúdos.

A aula teria por temática alguns aspectos da “Civilização Grega na antiguidade”, especificamente o estudo dos mitos gregos como elementos constitutivos da vida em sociedade naquele momento, e a democracia e a cidadania como dimensões do exercício da política. O primeiro momento da aula foi a leitura do texto “A Cidadania em Atenas”, do livro didático. A proposta de Amanda era pensar sobre nossas práticas políticas, no presente, em contraste com aquelas referentes à antiguidade em Atenas. Assim, a professora trabalhou com os/as alunos/as como a democracia se constituiu na Grécia Antiga, na esteira de quem era considerado cidadão, quem podia participar das decisões tomadas em sociedade; e, depois, contrastou essa historicidade com a que vivemos no Brasil, em que há um alargamento das esferas de participação política.

Mas o mais interessante, nessa dinâmica, é o modo como os/as estudantes, quando participam do debate, explicitam posições que se constituem no diálogo com o presente vivido, qual seja, um ódio acrílico ao Partido dos Trabalhadores e, em especial, à presidenta Dilma Rousseff. Às críticas quanto ao modelo de democracia ateniense, restrita a alguns setores da sociedade, os/as alunos/as associavam o governo do PT, que, “por ser o mais corrupto, com tendência ditatorial e totalitária”, minava as condições de a população interferir nas decisões. Amanda procurou problematizar essas compreensões na medida do possível, recuperando elementos

²¹⁰ As reflexões que se seguem, acerca da experiência na Escola Estadual Honório Guimarães, no dia 23 de setembro 2015, estão referenciadas no caderno de campo, p. 29-31.

da sociedade republicana brasileira para confrontá-los com algumas noções, mas sempre com espaço para que os/as alunos/as pudessem se expressar sem necessariamente terem que concordar.

Depois disso, Amanda entregou aos/às alunos/as um mito grego, que tratava da questão da religiosidade, dos deuses, dos valores e, ao final, levantava a temática da “justiça”. Os/as alunos/as, em geral, tinham familiaridade com os nomes e os assuntos, pois já haviam assistido desenhos animados (como “Hércules”) e filmes (como “Fúria de Titãs”), que se ambientam nesse momento histórico. Esse conhecimento trazido pelos/as alunos/as, contudo, estava muitas vezes dissociado de uma visão mais global do período, o que, na aula de história, procura-se ampliar.

Depois de ter lido o material, esmiuçado a linguagem, refletido sobre aspectos colocados pelo mito como estratégia para se trabalhar características da Grécia Antiga, a atividade trazia uma indagação: “ser justo é bom?”. Novamente, a aula de história e a escola se apresentaram como espaços em que emergem valores compartilhados socialmente. As posições colocadas pelos/as alunos/as foram muito distintas. Mas uma delas, que consegui registrar, chamou minha atenção. Como resposta à questão, um aluno afirmou: “Depende, se você vestir uma fantasia e sair batendo em bandido, você é preso.” Nesse caso, a concepção explicitada é a de que seria justo que se vista “uma fantasia” e “saia batendo em bandidos”, punindo-os, como um favor à sociedade. Amanda, sem dizer que o aluno estava errado, levou a turma a pensar sobre o que significa responder às nossas discordâncias com atos de violência. Os/as próprios/as colegas foram recuperando situações que se contrapunham a essa posição e argumentando de modo a dissuadir aquele aluno de que essa seria a melhor maneira de agir. Ao final, ele próprio parecia ter se convencido de que há outras alternativas para solucionar os problemas vivenciados socialmente, e que atos violentos poderiam não suscitar bons resultados.

A experiência elucida o modo como as aulas de história, mesmo quando tratam de conteúdos localizados num passado muito distante, são permeadas por essa multiplicidade de valores, de conhecimentos circunstanciados em diferentes esferas da sociedade, no presente. Permite, portanto, perceber que os/as alunos/as chegam à sala de aula com muitas informações, com historicidades próprias, com capacidade de pensamento e de reflexão, mas ainda estão em fase de formação, de conhecer o mundo, de ampliar as lentes com as quais veem a si mesmos e aos

outros. Nesse sentido, o papel do/a professor/as historiador/as passa por perceber essa condição, o que não significa se furtar de confrontá-las, problematizá-las, discuti-las.

Como lembra Juarez Dayrell, o mais rico desse espaço, a escola e a sala de aula, é que ele abriga seres humanos em processo permanente de construção, pessoas que não estão prontas, mas que se fazem e fazem umas às outras a todo instante, quando compartilham esse mesmo espaço. Coloca-nos o desafio de pensar como essa diversidade de ações implica em conceber a escola como um lugar polissêmico que, por isso mesmo, merece ser considerado como campo fértil de investigação, como questão em aberto a nos provocar.²¹¹

Novamente, em 03 de junho de 2016²¹², na Escola Estadual Tubal Vilela, com a professora Roberta, no 8º Ano 7. Nessa aula, Roberta começaria uma nova matéria: o processo de independência da América Espanhola. A professora passa, na lousa, um resumo e todos/as copiam. Ele continha algumas informações gerais sobre os países e datas que compuseram o movimento. Comenta, na sequência, que a ênfase das aulas sobre essa temática será em conhecer a atuação e as ideias de José San Martín e de Simón Bolívar, como “líderes” que protagonizaram os processos de independência.

A operação privilegiada nessa aula se situa num eixo que persegue, como agentes da história, os grandes heróis, os vultos políticos, os líderes. Faço esse apontamento não em tom de crítica à atuação da professora, mas como meio de sinalizar a coexistência de variadas abordagens da história, no seio dessas escolas públicas pesquisadas, a compor, também, múltiplas organizações curriculares e seus correlatos significados para a prática de ensino de história.

Nesse caso, assume-se que a história se faz com a ação de poucos sujeitos e retira-se das pessoas comuns a condição de protagonistas de suas próprias histórias. Trata-se, aqui, de uma escolha e de suas implicações. Há algum tempo, as pesquisas e os estudos acerca do ensino de história tem questionado esse princípio e apontado que ele é perigoso, pois pode produzir, nos/as alunos/as, uma sensação de conformismo e de apatia frente à sociedade. Em outras palavras, se, no passado,

²¹¹ DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. op. cit.

²¹² As reflexões que se seguem, acerca da experiência na Escola Estadual Tubal Vilela, no dia 03 de junho 2016, estão referenciadas no caderno de campo, p. 36-37.

foram as ações das classes dominantes e/ou dos heróis que deram rumos à história, enquanto às camadas populares cabia assistir, por que haveria de ser diferente agora, no presente? Essa perspectiva de história reduz seu papel como conhecimento capaz de incidir no presente e de potencializar os/as alunos/as como agentes fundamentais capazes de projetar suas realidades e de conhecê-las.²¹³

Mesmo que, de forma alguma, o objetivo seja condenar essa escolha, é preciso pensar no que ela significa em termos mais amplos, pois não se trata de um caso isolado. Ela se materializa em muitas salas de aulas de história, em diferentes escolas. Na maioria das ocasiões, vem associada a uma noção de história que assume, como fio condutor, as ações dos dominantes e da dominação (daí a ênfase no colonizador, no militar, no grande político...). Essa noção veicula uma tentativa de legitimar uma história na qual os conflitos e as nuances são apagados em nome de uma homogeneização que silencia as contradições e as fissuras que interpelam o social a todo instante.

Essas escolhas que explicitam algumas histórias e silenciam outras tantas, e aqui falo de um processo mais geral de ensino de história, compõem um dos pilares de formulação de uma memória social abstrata, idealizada e que oculta as relações de exploração, de dominação e de violência que permeiam o curso da vida concreta. Aproxima-se, em certa medida, à organização proposta pelo CBC. A pergunta que precisa se feita é: a quem ela é conveniente? A quem interessa uma história descarnada, abstrata, sem lugar para questionamentos? Ela contribui, em muito, para referendar a ordem de exploração vigente, já que a naturaliza e legitima, ao não reconhecer nas pessoas comuns a agência para criar a realidade.

Quero, ainda, fazer um último destaque quanto à aula que motivou essa reflexão. Ao entrar na turma e me acomodar, enquanto a professora se organizava para dar início, um aluno se dirigiu a mim e perguntou se eu não poderia explicar a matéria. Para ele, minha situação era a mesmo de um estagiário que vai à turma realizar a prática de regência, sob supervisão de um/a professor/a universitário/a do curso de graduação em História. Segundo o que disse, ele gosta de presenciar essa ocasião porque alguns estagiários “tremem” quando vão dar a aula, “ficam nervosos,

²¹³ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993. DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-138.

começam a gaguejar”. Aparentemente banal, essa situação diz muito sobre o que é uma aula de história e sobre o que é ser professor/a. Evidencia a existência do/a aluno/a que está lá, a observar a atuação do/a professor/a, a se identificar ou se distanciar dela, a perceber seus pontos de fragilidade, a estabelecer empatia ou apatia. Para além disso, mostra que não passa despercebido aos olhos dos/as educandos/as a segurança ou a insegurança do/a professor/a, suas atitudes, suas posições. É nesse lugar constituído por pessoas concretas, portanto, que se delineia o ensino de história.

Dia 19 de novembro de 2015²¹⁴. Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra. Nessa data, uma das turmas que acompanhei foi o 8º Ano B, no horário posterior ao recreio. A merenda escolar, na ocasião, fora “feijoadada”, acompanhada por arroz branco e salada. Por conta disso, o recreio foi um pouco mais longo do que o que é de costume, para que o tempo fosse suficiente para todos/as os/as alunos/as se servirem adequadamente. Destaco, novamente, que, nessa escola, era comum o lanche ser nesse formato de uma refeição completa, devido a muitos/as alunos/as necessitarem dele.

Após o recreio, então, Giselda e eu nos dirigimos para a turma. Depois de nos acomodarmos, imediatamente notei que havia uma aluna que não frequentara as aulas anteriores. Logo descobri que ela tinha efetuado sua matrícula recentemente, pois morava em outra cidade. Essa situação é recorrente nas escolas públicas, que recebem alunos/as transferidos/as porque se mudam de bairro, de cidade, entre outros motivos. Giselda começou comentando o fato de que, na aula anterior, os/as alunos/as tinham, acompanhados/as pelos/as professores/as, ido a uma Feira de Leitura organizada no “Center Shopping de Uberlândia”, em que ganharam um cupom no valor de vinte reais para que adquirissem algum livro que estava sendo comercializado lá. Em alguma medida, esse tipo de episódio se relaciona com o processo formativo dos/as estudantes, à medida que oportuniza relações com os espaços na cidade bem como com diferentes narrativas que também produzem significados históricos.

Depois desse momento inicial, a professora reorganizou a sala da maneira como julgou mais apropriada, trocando os lugares em que alguns se assentavam, e,

²¹⁴ As reflexões que se seguem, acerca da experiência na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, no dia 19 de novembro de 2015, estão referenciadas no caderno de campo, p. 27-28.

na sequência, anotou na lousa a temática que seria trabalhada naquele dia: “A Independência do Brasil”. A estratégia utilizada para introduzir o assunto foi perguntar, a cada aluno/a, o que sabia ou já tinha “ouvido falar” acerca da “Independência”. As diferentes repostas que emergiram denotam a presença, na memória social, dos grandes marcos políticos da história oficial brasileira. O que conheciam, nesse sentido, era “o grito às margens do Rio Ipiranga” ou “o grito de D. Pedro montado em seu cavalo”.

Essa memória é produzida, em parte, nos processos de letramento durante os anos iniciais do ensino fundamental, quando os/as alunos/as operam contatos iniciais com a disciplina de história, ainda que com professores/as, na maioria das vezes, sem formação na área. Nesse momento, inicia-se o processo de compreensão do que seja a história da família, do bairro, da cidade, do país – compreendidas, muitas vezes, numa relação de progressão –, em que são apresentados grandes fatos da história política nacional. Essa versão se cristaliza de tal forma que reverbera, com profundidade, nos processos futuros de ensino e de aprendizagem, como é o caso discutido.

Trata-se de uma concepção de história que se identifica à formação de uma identidade nacional, permeada por heróis, que recupera um percurso linear e cronológico dessa história nacional. Por conseguinte, oculta as diferentes historicidades materializadas em processos de disputas, de conflitos, de tensões e de resistências que se emaranham à história do Brasil.²¹⁵

Tal questão, por outro lado, aponta a necessidade de se pensar, no interior das áreas de conhecimento, como se desenha a formação do/a estudante e de que maneira isso é uma indagação para a organização curricular, para a escola e para a nossa própria prática – que coloque em paute o currículo desde a educação infantil até o ensino médio, perpassando toda a educação básica. Como construir uma organização curricular, em história, na qual se efetive, concretamente, a valorização das muitas memórias formuladas no social? Como traduzir essas preocupações em “outras histórias”, sem incorrer na substituição de um herói pelo outro? Maria Célia Paoli aborda essa dimensão como um espaço de exercício da cidadania e de direito ao passado, e defende que, para abrir esse exercício, é preciso assumir o risco de

²¹⁵ PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: _____. (org.) PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 10-26.

lidar com o diferente e com ambiguidades, numa tarefa que assume a história e a memória como espaços em permanente disputa e também como campo de possibilidades a serem desvendadas.²¹⁶

Mas, prosseguindo com a aula, Giselda esboçou algumas problematizações com relação àqueles apontamentos, recuperando a força da pintura histórica na produção desse ordenamento da história do Brasil. Nesse caso, ela se referia ao quadro pintado pelo artista Pedro Américo, no qual retrata o momento em que Dom Pedro I teria dado o “grito do Ipiranga”, proclamando a independência. Tal pintura é uma das obras mais conhecidas no Brasil e, provavelmente, a que mais figura nas páginas dos livros didáticos de história. A professora dedicou uma parte da aula para discutir sobre como a pintura ajudou a construir essa imagem cristalizada do processo de independência e, em seguida, passou alguns tópicos na lousa, para que todos/as copiassem.

Enquanto copiavam, uma aluna questionou a professora sobre uma palavra que aparecera nos tópicos: “elite”. Não sabia o que significava. Inicialmente, a professora utilizou de conceitos e exemplos relativos àquele período para explicar do que se tratava. Então, mencionou a existência de grupos políticos diferentes, cujo poder e a influência eram exercidos em escalas distintas. No entanto, a dúvida ainda persistia e o exemplo parecia por demais abstrato e distanciado do campo de referências daqueles/as estudantes, de modo que ainda não tinham conseguido apreender do que se tratava. Percebendo essa situação, Giselda propôs que pensassem, no presente, sobre como se articulam as decisões políticas na cidade, como se tomam as decisões e levou-os a concluir que a elite é um grupo social que detém mais poder, que domina.

Os/as próprios/as alunos/as, então, foram apresentando exemplos do que consideravam como materialidade dessas relações de poder e de exploração. Do vivido cotidianamente, se remeteram às decisões tomadas nas articulações no interior dos bairros ou, em nível mais amplo, aos encaminhamentos políticos no país – o que é decidido, o que é implementado em termos de políticas públicas, quem tem acesso a quais lugares. Se, de um lado, perceberam que o conceito pode

²¹⁶ PAOLI, Maria Célia. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento de Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo, DPH, 1992. p. 25-28.

abrigar diferentes e múltiplas realidades, de outro, a aula acabou sem que pudessem retornar à historicidade do processo de independência para problematizar as relações sociais que se constituíam naquele momento, inclusive como meio para pensar nuances, rupturas e transitoriedades com relação à “elite”, não como conceito, mas como expressão de um movimento histórico concreto.

Esteve em curso, portanto, uma discussão sobre classes. Sem dúvidas, é um assunto complexo e de difícil entendimento, sobretudo num tempo histórico como o nosso, em que há, inclusive no meio acadêmico, perspectivas que pretendem negar a existência de classes sociais e, pior ainda, da luta de classes, situando a vida social no campo das subjetividades e dos sentimentos numa lógica quase que voluntarista. A questão suscitada na aula recoloca a importância desse debate, inclusive na compreensão de historicidades como a referente à chamada independência, e também indica como uma aula de história pode perpassar temporalidades múltiplas e variadas, à medida que, pela própria dinâmica com que se constitui, precisa articular noções, conceitos, memórias e histórias que dizem respeito a momentos distintos.²¹⁷ Nesse caso, há que se situar a discussão sobre classes como uma demanda colocada pelos/as próprios/as estudantes e, também, que se reconhecer a centralidade da figura da professora, como aquela que consegue, a partir das referências que elaborou ao longo de seu processo formativo e de sua prática profissional, se constituir como sujeito capaz de coordenar a criação desse currículo de história, no âmbito das condições existentes.

No que se refere à formulação desses currículos reais de história, apreendi uma dimensão significativa que, em maior escala, se apresentava na Escola Estadual Américo René Giannetti. Além dos indícios de apatia com que me deparei nas turmas de 9º Ano dessa escola, já discutidos aqui, parecia ter uma questão mais profunda. A mesma dinâmica se repetiu na maioria das aulas que acompanhei, algumas vezes com uma tônica de violência (não necessariamente física, mas verbal e simbólica) entre os/as próprios/as estudantes, deles/as para com a escola e para com os/as professores/as. Era como se tivessem uma resistência à escola,

²¹⁷ Ana Maria Monteiro realiza interessante discussão acerca do que denomina de “aulas de história”, em que se propõe a “compreender quais são os sentidos induzidos por docentes em diferentes contextos curriculares”. Embora opere escolhas políticas, teóricas e metodológicas das quais me distancio, o trabalho se propõe a essa difícil reflexão sobre o que seja uma aula de história. Ver: MONTEIRO, Ana Maria. Aulas de história: questões no/do tempo presente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.

aos/às professores/as, expressada em diferentes atitudes, como deixar o livro didático em casa, sair da sala de aula durante a troca de professores/as e não retornar, ou, de forma mais direta, no comportamento denominado de “indisciplina”.

Essas questões, sem dúvidas, dizem de como lidam com o conhecimento histórico, de como se aproximam ou se distanciam dele, de que história é possível construir ali. Muitas vezes, entretanto, tendemos a ignorá-las quando voltamos nossos olhos às escolas públicas, quando queremos nos reportar a uma defasagem no ensino de história ou, também, quando elaboramos prescrições curriculares no formato de “receitas” para chegarem às salas de aulas. Trata-se de um olhar que homogeneíza e, mais do que isso, confere à docência um caráter abstrato, já que desconsidera o fato de que, por se tratar de uma ação humana, se faz com base nas condições reais e específicas daqueles/as que são seus/suas autores/as. Talvez o desafio seja pensar numa lógica inversa, que possa contribuir mais para o nosso trabalho. Como forjar currículos que, ao invés de tomar essa situação como já dada, possibilitem colocá-las em pauta e, quiçá, revertê-las?

O número 33 da Revista Carta Fundamental, de novembro de 2011, publicou uma entrevista com Antonio Ozório Nunes, “especialista em mediação de conflitos”, na qual esse tema aparece. Organizado por Tory Oliveira, o texto ocupa 4 páginas, divididas em duas colunas, e conta também com duas imagens, uma do entrevistado e a outra de uma escola no Rio de Janeiro. O título da entrevista, “**Vínculos** contra a violência”, denota um dos argumentos centrais lançados na construção do enredo: o de que o estabelecimento de vínculos entre os diferentes agentes da educação seria uma estratégia para combater a violência no ambiente escolar.

Antes de dispor a entrevista, há um texto introdutório, provavelmente redigido por Tory Oliveira, no qual situa o contexto da discussão da seguinte maneira:

Só neste ano, dois casos de violência escolar extrema atingiram os noticiários. Em abril, Wellington Menezes, 23 anos, voltou à antiga escola, no bairro carioca do Realengo, e disparou pelo menos 30 vezes contra crianças e adolescentes. Em 22 de setembro, um menino de 10 anos levou a arma do pai carregada para a escola, no ABC paulista, e atirou contra a professora. Em seguida, se matou. Episódios de agressão contra professores também se tornaram frequentes.²¹⁸

²¹⁸ OLIVEIRA, Tory. Vínculos contra a violência. *Carta Fundamental*, São Paulo, n. 33, p. 8-11, nov. 2011.

Como se vê, o aspecto escolhido para adentrar ao universo da escola é o da violência, como tem sido comum em diferentes publicações do gênero. Nesse caso, trata-se de um duplo movimento: o primeiro é de constatação do fato de que os dois episódios narrados ocuparam parte significativa dos noticiários naquele momento; e, ocupando novamente espaço na imprensa, agora na Carta Fundamental, o segundo se refere a uma retomada dessas situações, ainda que num esforço de combatê-las, como meio de refletir sobre a escola.

A reflexão conduzida pelo entrevistado, em diálogo com as questões levantadas pela revista Carta Fundamental, se baseia em sua experiência como pesquisador dessa temática e também como mediador de conflitos. Ao longo do texto, explicita uma defesa do fortalecimento de laços entre os diferentes sujeitos da escola – alunos/as, professores/as, comunidade – como estratégia para “restaurar a paz nas escolas”.

Parte do princípio de que “é evidente que hoje as escolas são mais violentas” e sustenta alguns argumentos para explicar as possíveis causas dessa condição. Segundo ele, o aumento da violência no ambiente escolar se insere num contexto de profundas mudanças sociais, com fragmentação dos vínculos familiares, perda de vínculos comunitários e falta de interação social, sobretudo a partir dos anos de 1970. Nesse sentido, prossegue:

CARTA FUNDAMENTAL: Como, exatamente, isso atinge a escola?

ANTÔNIO OZÓRIO NUNES: Antigamente, a escola era o retrato da família, aquela regrada, com vínculos. Hoje, ela é universal, todos estão na escola, inclusive pessoas que perderam esse vínculos comunitários. É evidente que temos violência nas escolas de classe média também, mas os maiores problemas hoje estão concentrados, com relação à violência contra o professor, nas classes mais pobres.

[...]

CF: Antigamente, relatos de professores comportando-se de maneira autoritária e praticando castigos corporais contra alunos eram comuns. Hoje, é o aluno que agride o professor. Como aconteceu essa inversão?

AON: Ela é natural. Antes, tínhamos uma família hierárquica, mandava quem podia e obedecia quem tinha juízo. O nosso Estado também era autoritário. Hoje, as relações familiares e sociais não são mais tão verticalizadas, são, sobretudo, horizontalizadas. Isso deixou uma crise de autoridade para a escola. [...] A criança e o jovem vão passar a respeitar mais as regras se fizerem parte de sua elaboração. Eu faço capacitações e, nas discussões com educadores, falo muito da importância da construção de regras em comunidade.

A argumentação se referencia numa memória de um tempo passado, em que a escola se constituía numa correlação com um sentido de família como instituição ordeira, disciplinada, com regras claras e, ambas, nessa acepção, funcionavam bem porque se pautavam em relações autoritárias, que davam o tom de como deviam se portar. Contrastando com esse tempo bom, que ficou no passado, o processo de expansão da escola pública e do direito à educação como direito inalienável – ainda em construção, cabe dizer – é apreendido como o momento em que a escola começa a comportar o crescimento de relações de violência, pois os sujeitos que dela estavam alijados, até então, adentraram ao ambiente escolar. Trata-se, em outras palavras, da entrada da classe trabalhadora na escola. Embora de maneira sutil, esse argumento é recuperado em diferentes espaços e por diferentes atores que visam explicar uma suposta crise da escola.

A discussão, nesses termos, parece tomar como um dado o fato de que o clima de violência é lugar comum nas escolas públicas em que estudam as “classes mais pobres”. Novamente, insisto na necessidade de não se homogeneizar essa interpretação. De quais escolas se fala? Onde elas se localizam? Em que regiões do país? Em hipótese de que isso realmente ocorra, os motivos são sempre os mesmos? Quais as evidências que permitem apontar uma realidade distinta nas escolas de classe média?

No interior da linha argumentativa, não há um questionamento sobre como se desenha esse conjunto de situações. No entender do entrevistado, a violência é oriunda da ausência de uma força, de uma autoridade capaz de suprimi-la. Mas não se indaga sobre a condição de desigualdade que se faz presente entre esses/as estudantes que, com a expansão da escola, passaram a ter direito de estudar. E, ainda, cumpre refletir sobre o que responde, quando perguntado sobre uma inversão nas relações de violência, nessa lógica, agora praticadas por estudantes contra professores/as. Ozório Nunes responde: “Ela é natural.” Como compreender como natural um processo que se afirma estar justamente no bojo de transformações sociais, engendradas pelos mais variados motivos? A suposta “crise de autoridade para a escola” se assenta numa perspectiva de construção de relações democráticas que, de maneira alguma, são naturais. Ao contrário, são frutos de

embates e disputas travadas socialmente, na luta exatamente por reverter o processo autoritário com que eram administradas as instituições de ensino.

O argumento seguinte tende a ter maior força de convencimento. Indica que melhores resultados podem ser conseguidos se as regras e normas de cada escola forem formuladas no diálogo com os estudantes. Esse pressuposto compõe parte das reivindicações que diferentes estudiosos, e também os movimentos sociais pela educação, tem feito junto à elaboração de políticas públicas e de textos normativos para a escola, com orientação e prescrições curriculares. Está no nosso horizonte de desafios procurar caminhos para tornar concreta essa proposição.

Destaco, ainda, o trecho que finaliza a entrevista:

CF: Há diferenças significativas entre a violência que acontece na escola particular e na escola pública?

AON: No caso das particulares, temos casos de *bullying*, ameaças, agressões e *cyberbullying*. A violência nas escolas públicas normalmente está ligada ao tráfico que está no entorno ou na própria escola. Agressões são muito presentes, danos ao patrimônio público, ameaças e intimidações são violências corriqueiras. [...] ²¹⁹

Novamente, embora de forma sutil, aparece uma visão fatalista em relação à escola pública e seus sujeitos, construída com mais uma generalização. Na comparação entre as redes privada e pública, a primeira aparece como espaço em que, embora permeado por “violência”, esta se efetiva em menor grau, com o chamado *bullying* e seu correlato *cyberbullying*, cujos impactos são, quase sempre, psicológicos, embora considerados também como formas de violência. A escola pública, no entanto, carregaria consigo marcas muito mais evidentes de violência, instituída inclusive pelo tráfico de drogas. Antes mesmo de entrar na consistência do argumento, é válido perguntar se, de fato, só nesses espaços é que é efetivado o tráfico? Seus agentes são só os pobres, e por isso as escolas de classe média estão isentas desse problema? Constrói-se uma dicotomia com base em uma distinção de classe que, em termos mais profundos, atribui aos pobres a condição de agentes causadores e responsáveis pelo problema. Essa interpretação se torna explícita pela ausência de um questionamento sobre as condições de desigualdade e de exploração que materializam as relações sociais dessas pessoas. Trata-se de uma

²¹⁹ Id. *ibid.*, p. 11.

avaliação muito imediata e restrita, que não identifica os muitos fatores que compõem aquelas realidades.

A formulação é mecânica, na medida em que associa uma condição de pobreza a uma conseqüente reprodução, na escola, de atitudes de violência, como agressões físicas e “dano ao patrimônio público”. Se lida sem maiores atenções, a argumentação pode parecer incorrer quase que numa criminalização da classe trabalhadora, pobre, violenta, envolvida com o tráfico de drogas e que danifica patrimônio público. Por que construir uma memória sobre a escola pública que a recupera pelo prisma do fracasso, da desorganização, da ineficiência, da violência?

Essa linha de argumentação, de modo geral, parte de uma leitura externa à escola, que classifica e enquadra a realidade em padrões muito formatados e preconcebidos, que quase nada tem a ver com a dinâmica e os enfrentamentos concernentes ao cotidiano escolar. No caso que relatei antes de tratar da reportagem, sobre a apreensão de aparente resistência à escola, os fatores estão em completo descompasso com o que se aponta aqui.

A questão parecia se desdobrar muito mais da ausência de horizontes a serem oferecidos por aquela educação, por aquele conhecimento – fruto da constante desqualificação da escola –, do que qualquer outra coisa. E isso tem a ver, paralelamente, com que organização curricular se pratica, que sentido ela faz para esses/as estudantes. E digo isso não por que corroboro com o suposto de que “a escola precisa ser interessante e atrativa para o/a aluno/a”, como pregam muitos dos que se colocam na condição de formuladores de “receitas milagrosas”, de “aulas-show”. Mas, ao mesmo tempo, penso também que a escola não pode ser tida como um espaço em que não se sintam acolhidos, do qual não fazem parte, que não lhes pertence. Estão lá, mas se distanciam daquela aula de história. Por que se distanciam? Seria essa uma questão para o currículo? Penso que seja, não para reconhecer uma fragilidade na relação dos/as alunos/as e da professora ou nas suas escolhas metodológicas, mas para indicar a necessidade de enfrentarmos permanentemente o que significa a escola pública, o ensino de história e o fazer-se professor/a.

Algumas dessas questões aparecem na entrevista com a professora Giselda:

ARTUR: É... tem alguma coisa que talvez eu não tenha contemplado nas perguntas que talvez você queira registrar, Giselda?

GISELDA: Artur, cê me fez conversar demais... (risos) Não, eu acho que o caminho é esse. Eu acho que nós precisamos levantar na sociedade, Artur, pessoas que realmente queiram se tornar aquilo que você se propõe a ser. Eu vejo o seguinte, que no nosso meio, talvez seja uma leitura precipitada, não sei, mas eu tento trabalhar muito isso. Pelas escolas que eu já passei, porque hoje tem dez anos que eu atuo aqui, mas o meu início de carreira profissional, eu passava por várias escolas. Então, aqui de Uberlândia, das mais de 60 escolas estaduais que tem, eu devo ter passado numa 30. É, a cada seis meses, em uma. Então, percorrendo esse período, eu percebo que nem todas as pessoas estão realmente... ou não estou preparados, ainda, pra assumir esse cargo de professor, que é tão importante, ou talvez não seja essa profissão que queiram seguir. Eu vejo que a gente tem muitas angústias, e que, às vezes, a gente transporta aquilo, né. E trabalhar com pessoas, não é... Realmente, eu acho que existe duas coisas. Existe o preparo pra trabalhar, é aquele preparo teórico que nós temos, de formação. Mas existe o outro lado, que é quando você está vivenciando a prática. E, talvez, nem todas as pessoas consigam vislumbrar essas duas coisas juntas. Que acontece? Eu vejo que nem todos os professores conseguem, às vezes, ter um bom diálogo com os alunos. Às vezes, eles estão muito preparados, de teoria, mas... a prática deixa muito a desejar, né. E a gente sabe, assim... Eu achava que, no começo, eu não conseguiria ser uma boa professora... porque eu sempre fui tímida, estou tímida agora (risos)... Mas, assim, quando eu entro na sala de aula, flui. [...] Então, assim, como profissional, eu vejo que nós precisamos nos preparar mais ainda, eu acho que a gente tem sempre que tá mantendo leituras, estudos, ouvindo o que as pessoas estão desenvolvendo, em todas as áreas. Eu acho que o educador, ele abrange pra você tudo. Vamo passar pela psicologia, que você precisa. Vamo ler qualquer texto, leia tudo que estão escrevendo, alguma coisa você vai aproveitar daquilo ali. E, como historiadora, eu não posso deixar de acreditar. Eu acredito, sim. Eu acredito na nossa humanidade. Eu acredito, sim, nos alunos que eu trabalho. Eu gosto de passar essa confiança. Eu acho que a profissão do professor é transmitir confiança, por mais que a gente esteja vivenciando momentos difíceis. E instigar o aluno, ele tem que pensar. Eu sempre gosto disso, ele tem que pensar, ele tem que ser curioso, “porque que as coisas foram conduzidas dessa forma, e não de outra forma?”. Eu acho que, pra mim, quando eu sinto que eles estão instigados a estudar, que quer saber do que aconteceu no passado, que esse passado tem uma influência na conduta do presente, é uma aula mais estimulante.²²⁰

Essa última resposta registra o fim de nossa conversa. Nela, Giselda sintetiza o tom com o qual percorreu durante toda a gravação. A postura sustentada na entrevista dialoga com o que observei em sua atuação como professora. A reflexão esboçada no enredo recupera sua experiência como professora de história, desde quando se graduou, e como esse percurso foi se constituindo, com uma

²²⁰ Giselda Paiva Xavier da Silva. Entrevista concedida ao autor em 19 de novembro de 2015.

característica que é comum à maioria de professores/as iniciantes em Minas Gerais: a mobilidade entre as várias escolas, até conseguir estabilidade.

Mas Giselda toca num ponto nodal sobre o que é ser professor/a: é uma profissão que exige, antes de mais nada, responsabilidade. Nesse caso, não se trata de assumir uma posição vitimista, ou de recuperar aquela velha máxima de que “temos que ser professores/as por vocação”. A questão colocada é a de que, para assumir essa profissão, é preciso querer assumir o compromisso que ela representa, o lugar que ocupa na sociedade, que, para além de abstrações, é, sim, um papel de formação. Avançando, a professora dimensiona uma outra característica, que é a questão da formação. A maneira como compreende o que é ser professor/a é contrária àquela ideia de que este profissional já sai pronto da academia. Justamente por ter que enfrentar uma gama variada de situações em sala de aula, a formação é constante, ela se dá na prática. O/a professor/a sai, sim, da universidade habilitado a exercer a docência, mas num sentido de que domina os instrumentos necessários para o seu ofício, para pensar historicamente, para lidar criticamente com os materiais didáticos etc, mas é na sala de aula, espaço privilegiado de sua atuação, onde desenvolve suas potencialidades, repensa metodologias, cria novos caminhos, inventa propostas.

Novamente, é valoroso reconhecer a complexidade que é ser professor/a de história. É necessário ler muito, como diz Giselda, dialogando com várias áreas do conhecimento (psicologia, por exemplo, como ela cita), mas também é necessário se sensibilizar com as histórias daqueles/as alunos/as, é preciso querer ser professor/a. Trabalhar com pessoas é, sem sombra de dúvidas, refazer-se diariamente.

Gosto de pensar, como Giselda: “Eu acredito, sim, nos alunos que eu trabalho. Eu gosto de passar essa confiança. Eu acho que a profissão do professor é transmitir confiança, por mais que a gente esteja vivenciando momentos difíceis.” Gosto de pensar que “nada é impossível de mudar”. Gosto de pensar que, por mais adversas que sejam as condições, ainda somos agentes no mundo, capazes de lutar, de construir, de fazer. Gosto de pensar, como Paulo Freire, que ser professor é ajudar o outro a *ser mais*, “daí que seja a educação um quefazer permanente.

Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.”²²¹

²²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. op. cit., p. 102.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o olhar político segue a moral de não passar a largo de si mesmo; aponta e recorda a história de sua composição, das desigualdades e das clivagens sociais que figuram entre suas condições de possibilidades. [...] Assim, olhar politicamente é por as dissidências no centro do foco [...]. Sensível às diferenças e ao novo, um olhar político não se dedica a organizar um cânone, mas se mantém suspenso na trama das exceções, das propostas apenas esboçadas, das iniciativas que recusam a carga do hábito.

BEATRIZ SARLO

Dirijo-me à finalização momentânea dessas reflexões, expressa no formato de “considerações finais”, convicto de que fazer o “caminho de volta” é sempre uma tarefa desafiadora e, cumpre dizer, de destacada importância no processo de amadurecimento do pesquisador/historiador. Importante porque coloca em pauta a questão da escrita da história como construção de respostas, com base em investigações, a uma problemática desenhada no interior do social; e desafiadora porque requer assumir a responsabilidade pelos sentidos construídos no trabalho, o que eles representam e que posições questionam, interrogam, endossam ou ratificam.²²²

Nesse percurso de pesquisa sobre ensino de história, currículo e escolas públicas, consegui levantar um conjunto significativo de materiais de diferentes naturezas que poderiam ser explorados na elaboração dessa dissertação. Nessa mesma esteira, muitos caminhos poderiam ter sido adotados na empreitada de formular argumentos e explicações para esse trabalho. Frente a esse amplo campo de possibilidades, foi preciso fazer algumas escolhas, consciente de que muitas lacunas haveriam de permanecer em aberto, inclusive como ensejo para trabalhos futuros.

²²² CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Aun. Introdução. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. op. cit. p. 19.

Ciente de que, tal como nos lembra E. P. Thompson, a beleza do conhecimento histórico reside no fato de que ele é sempre incompleto, inacabado, provisório e transitório²²³ – portanto, dinâmico –, reforço que a documentação com que trabalhei guarda ainda muitas potencialidades a serem desvendadas, de modo que esse texto se encerra em virtude dos prazos e das formalidades com que temos que cumprir. Mas as outras frentes a serem perscrutadas, as nuances colocadas pelos documentos e as frestas e trilhas convidativas para a pesquisa permanecem como uma provocação a indicar também a riqueza desse objeto, com as múltiplas faces que comporta.

No âmbito dessas escolhas, no momento de selecionar quais materiais incorporar, busquei considerar que sentidos e explicações eles ajudavam a construir. Por isso, de um lado, o empreendimento em lidar com as Diretrizes Curriculares e com os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, como meio de sinalizar um território de currículo forjado em articulações mais amplas e como oficialidades. Entendo que esse procedimento foi importante, pois ajudou a mapear alguns dos espaços em que se configuram sentidos para a prática docente, para a escola e para a educação, e também porque constituem limites e pressões para as mesmas, e por isso demandam de ser compreendidos. Nessa dinâmica, concentrei esforços, ao mesmo tempo, para apreender os sentidos e significados elaborados pelos sujeitos que concretizam os processos de ensino e de aprendizagem – e que, portanto, conferem materialidade à escola pública – a partir dos referenciais elaborados por eles próprios. Assim, explorar as entrevistas com professoras de história e com supervisoras escolares, bem como os cadernos em que registrei o acompanhamento de aulas de história, conferiu às interpretações a possibilidade de pensar para além das abstrações, entendendo a organização curricular e o ensino de história como criações cotidianas forjadas numa confluência de ações de muitas pessoas, num terreno fértil, dinâmico e complexo, a escola pública.

Contudo, pelos limites de uma dissertação e talvez pelos meus próprios limites, não foi possível abordar materiais como os Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas, assim como os Planos Anuais de Curso das professoras de história cujas aulas acompanhei e outras fontes levantadas no decorrer do processo

²²³ THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. op. cit.

de investigação. Entendo que esses documentos constituem registros de uma dimensão da formulação curricular que permeia o ambiente escolar, mas ainda conservam um caráter de oficialidade, conforme as próprias entrevistas revelam. Como o objetivo não era comparar o que se formulava como plano de curso e o que ganhava contornos de práticas de ensino, optei por enfatizar os movimentos apontados nas próprias falas das professoras nas narrativas em que discorreram sobre suas atuações profissionais, em detrimento do que se esboçava naquele conjunto de materiais. Incorporá-los significaria desvendar suas composições, seus processos de formulação e os significados que revelam, e procurar articulá-los com as demais evidências. Esse procedimento ocuparia um espaço demasiado extenso no interior da dissertação, e não necessariamente redimensionaria as discussões colocadas. Por isso, a escolha por privilegiar os documentos trabalhados, que respondiam mais diretamente às inquietações que compunham a problemática investigada.

Procurei, ao longo dos capítulos, explicitar diferentes espaços que dizem respeito à organização curricular, compreendida como movimento histórico sempre inacabado e em constante atividade – ao menos enquanto houver escolas –, assumindo que muitos outros espaços ainda estão por serem explicitados. Assim, importa sinalizar a complexidade dessa temática, que pode ser apreendida por um conjunto muito variado de situações.

Talvez, também por isso, não seja possível indicar com precisão e de forma objetiva qual é a “organização curricular” que atravessa essas escolas públicas em que acompanhei aulas de história, porque ela se compõe num enfrentamento cotidiano de situações que não podem ser previstas, engessadas ou dissociadas das condições concretas dos sujeitos da escola, sujeitos de direito. As características que se evidenciam, por conseguinte, são exatamente a incompletude, a fugacidade e a transitoriedade, que se ligam ao que é a própria existência humana em qualquer dimensão da vida. Se a escola, o currículo e o ensino de história são construções de sujeitos reais, com suas condições formativas, inserções sociais e políticas, contradições e engajamentos, por que haveriam de ser homogêneos, uníssonos, unidirecionais? Contudo, tal como busquei evidenciar ao longo do trabalho, me deparei com professoras que, no desenvolvimento de suas aulas,

conseguiram se posicionar, em diálogo com os/as estudantes, como agentes ativos e conscientes das demandas de sua profissão.

Assim, o esforço foi por pensar quais memórias e quais histórias se articulavam à materialidade do ensino de história, como prática social – o que compôs o rol de preocupações com que me dirigi a cada evidência, embora tenha consciência de que, na prática, nem sempre tenha conseguido demonstrar essa tarefa da maneira como gostaria, dado o que significa o processo de amadurecimento do pesquisador, o que consegue vislumbrar e o que consegue traduzir, como texto escrito. Mas procurei, à medida do possível, fazer um trabalho que fosse, antes de tudo, honesto. Honesto no sentido de que não escondi meu posicionamento acadêmico e político em nome de uma falsa neutralidade, embora tenha investido, também, em valorizar um rigor teórico e metodológico, ao qual deve prezar um historiador que pretenda fazer um trabalho com responsabilidade, revelado na indicação permanente de um procedimento de investigação e de escrita.

Tenho clareza quanto à minha posição em defesa da escola pública, da profissão docente, do ensino de história e do direito à educação. Essa tem sido uma frente na qual tenho investido como espaço de minha atuação política e profissional, e, em razão disso, ela se forjou também como problemática que alimentou essa pesquisa. Por isso mesmo, encaminho essas considerações finais com clareza também quanto ao fato de que a sala de aula e a escola pública, quando pensadas como lugares formulados dentro de suas condições reais, e não como idealizações, comportam uma riqueza e uma fertilidade a serem desvendadas, com maior complexidade do que é possível registrar e do que se encontra nos documentos oficiais.

Cumpru registrar que essas reflexões, conforme indicado em alguns momentos do texto, foram desenvolvidas num tempo histórico que desafia o/a historiador/a a reabrir suas preocupações com o social, seja compreendendo-o como chave para análises, seja tomando-o como espaço privilegiado de ação e atuação – ou, da maneira com a qual temos procurando conduzir nossos encaminhamentos, fazendo a junção dessas duas dimensões: ação política e teórica como faces de um mesmo movimento de exercício e de prática, no âmbito da História Social.

Nesse sentido, o alarmante crescimento do conservadorismo, em nível internacional, bem como o fortalecimento, no Brasil, de posturas baseadas no ódio,

na intolerância e na violência, a criminalização da política, o combate aberto às esquerdas e as tentativas insistentes de forjar uma memória que oculte o processo de exploração presente na constituição da sociedade brasileira colocam em pauta a necessária retomada da história como articulação capaz de apreender e explicar o social com toda a sua complexidade, para além de esquematismos redutores. É nesse sentido que insisto que um trabalho de história não pode se furtar de assumir uma posição e um compromisso que se ponham a enfrentar o “momento de perigo”, como nos adverte Walter Benjamin, quando diz que

o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é *privilégio exclusivo* do historiador convencido de que tampouco os mortos estão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.²²⁴

Nessa mesma linha, um conjunto de iniciativas que criminalizam a prática docente, que desvalorizam o magistério e que visam desmoralizar a escola pública caminha em passos ladeados a essas questões mais amplas, da conjuntura, e estiveram presentes na construção de meu olhar para cada evidência, para a formulação de questões/indagações e para a elaboração do texto, ao longo de todo esse ano de 2016. Se, por um lado, elas se colocam a nós como indícios de um horizonte de dificuldades, por outro, reforçam a nossa responsabilidade na construção coletiva de um projeto social que, de fato, valorize esse campo profissional.

Especialmente em relação à área de História, presenciamos, de meados de 2015 a meados de 2016, um intenso debate no seio da comunidade de historiadores/as. Trata-se do processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular, documento que normatiza um currículo mínimo comum para o país, conforme previsto na LDB, no Plano Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental.

A polêmica se iniciou desde o lançamento da primeira versão da Base, que incluía todas as disciplinas, menos História, o que foi justificado pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, com o argumento de que a versão preparada pela equipe negligenciava quase tudo que “não fosse Brasil ou África”, como, por

²²⁴ BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 243-244.

exemplo, o Renascimento e o Iluminismo. Ele, então, solicitou à equipe uma revisão para, só depois, incluir a área de História no texto.

Publicada a versão preliminar completa, com todas as áreas de conhecimento, instalou-se, no país, sucessivas discussões acaloradas, envolvendo inclusive grupos de historiadores/as que, até então, achavam que refletir sobre ensino de história era tarefa desimportante, diante dos temas com os quais lidavam. Mas o que quero destacar, com relação a esse processo, é a natureza da maioria das críticas que foram feitas ao documento, ocupando espaço inclusive na grande imprensa.

O documento apresentava uma proposta de ensino de história que valorizava um procedimento teórico e metodológico, baseado numa concepção de que ensino e pesquisa são dimensões articuladas, e dava ênfase às histórias e memórias brasileiras, indígenas e africanas. Obviamente que isso não isentava a Base Nacional Comum Curricular de receber críticas ou significava que ela não tivesse problemas. Propostas curriculares traduzem negociações, conflitos e divergências de interesses, por isso, não se pode esperar que nenhuma delas seja perfeita ou que não tenha problemas. A questão a que me refiro, aqui, caminha em outra direção.

As críticas se pautavam numa suposta ausência de conteúdos significativos naquele currículo, constatação muitas vezes baseada numa leitura descuidada do documento. Ou, ainda, se contrapunham ao que denominaram de inexistência de uma temporalidade naquela organização curricular de História, num viés que considera como temporalidade apenas a linearidade e a pura cronologia.

As avaliações, portanto, desconsideravam os avanços expressos na proposta, os quais muitas vezes respondiam às lutas históricas protagonizadas por pesquisadores/militantes envolvidos com o ensino de história e às conquistas dos movimentos sociais de terem suas memórias e histórias incorporadas como problemáticas de conhecimento, e se dedicavam a depreciar o documento por ele não ter uma vasta lista de conteúdos que abrangesse todos os períodos da história, da antiga à contemporânea, ou mais grave ainda, a qualificar o texto como expressão de um “lulopetismo”, num esforço que, no mínimo, era desrespeitoso para com os/as profissionais envolvidos/as. Pouco se pensou sobre como valorizar as potencialidades que o documento apresentava, sobre como trabalhar para que ele fosse aprimorado, sobre como fazer uma reflexão coletiva em meio à comunidade

de historiadores/as, não para buscar um consenso, mas para traduzir, na prática representada pela oportunidade de forjar um currículo desse porte, aquilo que consideramos como princípio teórico básico: a valorização da diferença e o respeito às múltiplas possibilidades de abordagem.

Nesse percurso, a equipe, depois de recolher as contribuições de diferentes profissionais, bem como das contribuições apresentadas em forma de consulta pública, elaborou uma revisão que resultou na segunda versão, a qual, por ter desagradado o então Secretário de Educação Básica do MEC, Manuel Palácios, não veio a público. A equipe foi substituída e, mais ou menos em quinze dias, uma nova equipe produziu outro documento, que desconsiderou os resultados da consulta pública e apresentou, na forma e no conteúdo, um viés quase que contrário à primeira versão.

Apesar dos debates, o agravamento da situação política, no país, fez com que o processo de finalização do documento fosse interrompido, de modo que o que paira, agora, é uma enorme incerteza sobre como serão os próximos encaminhamentos.

Embora não coubesse tratar desse processo no interior dos capítulos da dissertação, considere importante fazer esse registro, nessas considerações finais, como forma de indicar a renovação dos desafios quanto à formulação de propostas curriculares para a área de história, e também como uma tarefa de ofício, para aproveitar o ensejo de Beatriz Sarlo, quando nos provoca sobre a necessidade de valorizar o contraditório, que se constitui no seio de embates e disputas políticas. A presença do debate público trouxe, para nós, várias questões sobre as quais ainda é preciso de debruçar, mas reforçou, mais uma vez, a necessidade de investir no estudo do tema e, mais do que isso, na formação consistente de professores/as que, gozando de suas relativas liberdades de trabalho em sala de aula – ao menos enquanto elas existam –, tenham condições de dar aulas significativas, qualquer que seja o currículo oficial.

Por fim, a oportunidade de pesquisar sobre a organização curricular da área de história em escolas públicas significou, para mim, um processo de amadurecimento quanto ao ofício do historiador, de fortalecimento de supostos teóricos, metodológicos e políticos, num diálogo entre evidências, teoria e prática social. Significou, também, a descoberta de novas indagações, de outras curiosidades e, porque não dizer, de limites e fragilidades de variadas ordens. Mas retomo

Thompson – autor que esteve sempre presente em minhas reflexões, não como um dogma, mas como uma referência importante –, quando, refletindo sobre sua atuação como professor de jovens e adultos na Inglaterra, aponta que, para o necessário arejamento do conhecimento produzido na universidade, esta precisa se dar conta de que as pessoas têm muito mais a ensinar do que a aprender.²²⁵ É com esse espírito que encerro. Eu, particularmente, aprendi muito!

²²⁵ THOMPSON, E. P. Educação e Experiência. In: _____. *Os Românticos: A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

FONTES

I) LEGISLAÇÃO:

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4/2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido", 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 1145/2015, de autoria do deputado Rogério Marinho. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE, 2014.

II) DOCUMENTOS RELATIVOS A CONFERÊNCIAS, FÓRUMS E ENCONTROS SOBRE EDUCAÇÃO:

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Unesco. Jomtiem, Tailândia. 1990.

_____. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco/Consed. 2001.

_____. Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil: 2008. Brasília: Unesco, 2008.

_____. Monitoramento dos objetivos da educação para todos: 2010. Brasília: Unesco, 2010.

III) IMPRENSA:

CARTA FUNDAMENTAL. São Paulo: Editora Confiança. 2010-2015.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Editora Abril. 2010-2015.

OLIVEIRA, Mariana. PGR pede condenação de Izalci por omissão em contas eleitorais de 2006. Portal do G1. 22.05.2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/03/stf-autoriza-quebra-de-sigilos-do-deputado-izalci-lucas.html>> Último acesso: 06.04.2016;

STF autoriza quebra de sigilos do deputado Izalci Lucas. Portal do G1. 18.03.2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/03/stf-autoriza-quebra-de-sigilos-do-deputado-izalci-lucas.html>> Último acesso: 06.04.2016.

III) ENTREVISTAS E CADERNOS DE CAMPO:

a) Cadernos de observação das Escolas e das Aulas de História.

b) Entrevistas com Professoras de História e Supervisoras Escolares:

-Amanda Marques Rosa, professora de História da Escola Estadual Honório Guimarães.

Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015.

-Claudinéia Maria de Moura, supervisora da Escola Estadual Honório Guimarães. Entrevista concedida ao autor em 16 de novembro de 2015.

-Giselda Paiva Xavier da Silva, professora de História da Escola Estadual Leônidas de Castro Serra.

Entrevista concedida ao autor em 19 de novembro de 2015.

-L. T. C. R., supervisora da Escola Estadual Honório Guimarães.

Entrevista concedida ao autor em 05 de outubro de 2015.

-Lígia Gomes Perini, professora de História da Escola Estadual Américo René Giannetti.

Entrevista concedida ao autor em 02 de outubro de 2010.

-M. G. C. P., supervisora da Escola Estadual Américo René Giannetti.

Entrevista concedida ao autor em 02 de outubro de 2015.

-Vera Lúcia Dias Alves, supervisora da Escola Estadual Leônidas de Castro Serra.

Entrevista concedida ao autor em 05 de novembro de 2015.

c) Entrevista com pesquisadora do Ensino de História:

-Cláudia Sapag Ricci, professora do Centro Pedagógico da UFMG.

Entrevista concedida ao autor em 17 de fevereiro de 2016.

[A entrevista foi publicada na Revista História & Perspectivas, no número 54, referente ao período de janeiro a julho de 2016. Ver: COSTA, Artur Nogueira Santos e. Ensino de História e Currículo: entrevista com Cláudia Sapag Ricci. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 54, p. 283-294, jan./jun. 2016.]

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.) *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 78-102.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39-57,

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Gláucia Gomes de. *A escola como espaço praticado*. 2004. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BARBOSA, Marta Emisia Jacinto. *Famintos do Ceará: imprensa e fotografia entre o final do século XIX e o início do século XX*. 2004. 289 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Sobre história: imprensa e memória. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 262-272.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.

CABRINI, Conceição et al.. *O ensino de história: revisão urgente*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CALVO, Célia Rocha. Narrativas orais, fontes para a investigação histórica: culturas, memórias e territórios da cidade. *História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 42, p. 11-29, jan./jun. 2010.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.

_____. O discurso competente. In: _____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982. p. 3-13.

_____. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir (org.) *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 123-134.

COSTA, Artur Nogueira Santos e. *Ensino de História, Currículo e Escola Pública: conjunturas, organização, concepções e definições sobre o conhecimento histórico no ensino fundamental*. Uberlândia-MG. (1990-2010). 2014. 79 f. Monografia (Curso de Graduação em História). Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

_____. Pensar a educação e a escola pública: definições, diretrizes, caminhos (anos de 1990). *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 14, p. 31-43, jul./dez. 2015.

_____; VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Ensino de história e currículo: relações entre diretrizes, parâmetros, conteúdos e conhecimento histórico na sala de aula de escolas públicas do ensino fundamental. Uberlândia-MG (2000-2010). *História & Ensino*, Londrina, v. 19, p. 119-142, jan./jun. 2013.

CRUZ, Heloísa de Faria. *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana. 1890/1915*. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013.

CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Discutindo a memória e ensinando a história: uma experiência de educação continuada na PUC-SP. *Projeto História*, São Paulo, n. 17, p. 415-428, ago. 1998.

CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História*, São Paulo, n. 35, p. 255-272, dez. 2007.

CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Aun. Introdução. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 9-21.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime. (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-138.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006. p. 136-161.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo, n. 2, ago. 1982, p. 7-19.

_____. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 6, p.5-23, jan./jun. 1992.

_____. Cultura e História Social: historiografia e pesquisa. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 73-90, dez. 1993.

_____. Reflexões sobre vivências de um profissional de história. *Cadernos de História*, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 21, dez. 02 / dez. 03.

_____. et al. (orgs.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olhos D'Água, 2004.

_____. Memórias profissionais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p 127-144, jan./jun. 2008.

_____.; CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Introdução. In: FENELON, Déa Ribeiro et. al. (orgs.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olhos D'Água, 2004. p. 5-13.

FONSECA, Thaís Nivea de Lima. Historiografia do Ensino de História. In: RIBEIRO, Renilson Rosa; JESUS, Nauk Maria de; CEREZES, Osvaldo Maiotto (orgs.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Editora Unemat, 2007. p. 11-19.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Os compromissos de Jomtien: Estado e sociedade civil. In: / *Seminário Nacional sobre Educação para Todos*. Brasília, 10-11 jun. 1999. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Os_compromissos_2000.pdf> Acesso em 19/07/2014.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005

GENTILE, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 253-262

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 143-179.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUPO MEMÓRIA POPULAR. Memória popular: teoria, política e método. In: FENELON, Déa Ribeiro et. al. (orgs.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olhos D'Água, 2004. p. 282-295.

GUIMARÃES, Selva. A nova LDB, os PCNs e o ensino de história. In: _____. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papyrus, 2003. p. 32.

_____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

KHOURY, Yara Aun. Narrativas orais na investigação da história social. *Projeto História*, São Paulo, n. 22, p. 79-103, jun. 2001.

_____. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. (org.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olhos D'Água, 2004. p. 116-138.

_____. O historiador, as fontes orais e a escrita da história. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 22-43.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios teóricos para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 165-183.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda et. all. (orgs.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-29.

MACEDO, Elizabeth. Aspectos metodológicos em história do currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano escolar: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 131-148.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz (orgs.). *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 – a força do passado*. São Paulo: Alameda, 2016.

MELLO, Maria Lúcia de Souza. *Registros de aula: espaços de estudo sobre o currículo*. 2007. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Aulas de história: questões no/do tempo presente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

_____; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 93-115.

OLIVEIRA, Ana de. *Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina História*. 2012. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (orgs.). *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: _____; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (orgs.). *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de história e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). *História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 269-304, 2012.

PAOLI, Maria Célia. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento de Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo, DPH, 1992. p. 25-28.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como Pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e porque aprender/ensinar história. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 37-70, jul./dez. 2015.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Nação e ensino de história no Brasil. In: _____. (org.) PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 10-26.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na história oral. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

RICCI, Cláudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 68-88, 1998.

_____. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de história em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. *A formação do professor e o ensino de história: espaços e dimensões de práticas educativas*. (Belo Horizonte, 1980/2003). 2000. 326 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio dos. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e o Plano Nacional da Educação: abrindo a discussão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul.-set. 2010.

SARLO, Beatriz. Um olhar político: em defesa do partidarismo na arte. In: _____. *Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação*. São Paulo: Editora da USP, 1997. p. 55-63.

SILVA, Gabriele Bonoto; FELICETTI, Vera Lúcia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.

SILVA, Janaína Ferreira. *Memórias e histórias de professores e estudantes da Escola Estadual de Uberlândia*. Uberlândia-MG. 2004. 224 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

SILVA, Marcos A. da. O trabalho da linguagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH-Marco Zero, v. 6, n. 1, p. 45-61, set. 1985/fev. 1986.

_____. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. Contra o horror pedagógico. Ensino de história, exclusão social e cidadania cultural. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 1, n. 23, p. 85-98, jul./dez. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 30.

SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. O termo ausente: experiência. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 180-201.

_____. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 47-62.

_____. Educação e Experiência. In: _____. *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

_____. As fortalezas de Satanás. In: _____. *A formação da classe operária inglesa: A árvore da liberdade*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Vol. 1. p. 67-97.

_____. Folclore, antropologia e história social. In: _____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. p. 227-267.

_____. Os trabalhadores rurais. In: _____. *A formação da classe operária inglesa: A maldição de Adão*. São Paulo: Paz e Terra, 2012. Vol. 2. p. 47-85.

VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. *Narradores do Sertão: História e Cultura nas histórias de assombração de sertanejos cearenses*. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Cultura e memória: notas sobre a construção da lógica histórica na pesquisa audiovisual de História Oral. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun (orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 218-238.

_____. Indagações sobre o lugar da escola pública na produção do conhecimento histórico. In: CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco; PATRIOTA, Rosângela. (Org.). *Escritas e narrativas históricas na contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 31-40.

_____. Pro dia nascer feliz: Questões para a escola pública no Brasil. In: SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. (Org.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 266-302.

VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira; COSTA, Artur Nogueira Santos e. Notas sobre ensino de história e currículo: reflexões sobre o conhecimento histórico no Ensino Fundamental. Uberlândia-MG. (2000 - 2010). *História & Ensino*, Londrina, v. 20, p. 197-221, já./jun. 2014.

_____. 'Memórias do Cativoiro': transversais entre narrativa fílmica e historiográfica no ensino de história. In: MACHADO, Maria Clara Tomaz; KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim (orgs.). *História & Documentário: artes do fazer, narrativas fílmicas e linguagens imagéticas* (e-book). São Paulo: Edições Verona, 2015. p. 223-243.

VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Aun. *A pesquisa em história*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 247-265.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Cultura. In: _____. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 17-26.

_____. Língua. In: _____. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 27-49.

_____. Ideologia. In: _____. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 60-76.

_____. Hegemonia. In: _____. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 111-117.

_____. Tradições, instituições, formações. In: _____. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 118-123.

_____. Dominante, residual e emergente. In: _____. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 124-129.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.