



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ADRIADNA LISPECTOR RODRIGUES PEREIRA DE ANDRADE**

**A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MT:  
A Voz dos Professores**

**RONDONÓPOLIS - MT  
2019**

**ADRIADNA LIPECTOR RODRIGUES PEREIRA DE ANDRADE**

**A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MT:  
A Voz dos Professores**

Texto apresentado à Banca de Defesa da Dissertação no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu), da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Merilin Baldan, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**RONDONÓPOLIS - MT  
2019**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

R696p Andrade, Adriadna Lipector Rodrigues Pereira de.  
A Política Curricular para o Ensino de História em Escolas Públicas da Rede Estadual de Educação de MT : A Voz dos Professores / Adriadna Lipector Rodrigues Pereira de Andrade. -- 2019  
135 f. ; 30 cm.

Orientadora: Merilin Baldan.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.  
Inclui bibliografia.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Ensino de História. 3. Política Curricular. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**

**ADRIADNA LIPECTOR RODRIGUES PEREIRA DE ANDRADE**

**A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MT:  
A Voz dos Professores**

Texto apresentado à Banca de Defesa da Dissertação no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu), da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Merilin Baldan, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Merilin Baldan (orientadora)  
UFMT/CUR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (membro examinador interno)  
UFMT/CUR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Satiê de Oliveira Pátaro (membro examinador externo)  
UNESPAR/CCM

*A Deus pela vida.*

*Ao meu marido, pais e familiares por fazerem de mim uma pessoa melhor.*

*E a todos que acreditaram em mim.*

*“Porque melhor é a sabedoria do que joias, e de tudo o que se deseja nada se pode comparar a ela.” Provérbios 8:11.*

## AGRADECIMENTOS

Sou grata pela vida e por, através dela, poder realizar sonhos como este. E pela vida agradeço a Deus. Creio que “todas as coisas foram feitas por ele, e sem ele nada do que foi feito se fez” (João 1:3).

Agradeço ao meu esposo Bruno de Andrade por toda a paciência, compreensão e incentivo. Quando por vezes chorei, pensando não conseguir, sempre teve um abraço apertado e palavras de quem acreditava/acredita em mim. Obrigada por estar comigo e por ser tão companheiro.

Agradeço à minha mãe Judith, ao meu “paidrasto” João e à minha irmã Juliana por sonharem comigo e por me compreenderem. Muito do que sou aprendi com vocês. Com vocês eu sei que posso alcançar os sonhos.

Agradeço ao meu pai Aires José Pereira por ser um exemplo de determinação, esforço e dedicação e por me mostrar sempre o quão importante é aprender. Obrigada pelo incentivo que o senhor sempre me dá.

Obrigada à família do meu esposo (que também é minha) por me apoiarem e acreditarem em mim: Iraides, Ailton, Dona Amerita, Fabiana, Alexandre, Fabiana e Lucca.

Agradeço à minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Merilin Baldan, por todas as orientações, colaborações, por toda a ajuda. Por descobrir tantas coisas como eu, nesse universo do mestrado. Obrigada, professora, por toda essa jornada. Pelos aprendizados, pelas risadas, por me ajudar nesta conquista.

Agradeço à professora Dr.<sup>a</sup> Érika Virgílio Rodrigues da Cunha por todas as coisas que aprendi dentro e fora das salas do grupo de estudos. As leituras, discussões e confrontos foram fundamentais para a compreensão de vários assuntos pertinentes a esta pesquisa. Obrigada também aos colegas do grupo de estudos: Eduardo, Vinícius, Thaís, Eliane, Roseli, Jaqueline, Eudes. Vocês colaboraram de maneira significativa para o meu aprendizado.

Agradeço mais uma vez à professora Dr.<sup>a</sup> Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e à professora Dr.<sup>a</sup> Cristina Satiê de Oliveira Pátaro por aceitarem o convite de ler este trabalho e fazer tantas contribuições importantes. Os olhares atentos a esta pesquisa foram fundamentais para que pudesse melhorar e alcançar outras pessoas.

Gratidão por conhecer e aprender com pessoas tão especiais no mestrado em Educação. Aos professores: Dr.<sup>a</sup> Lindalva Novaes Garske, Dr. Ademar de Lima Carvalho, Dr.<sup>a</sup> Simone

Albuquerque da Rocha, Dr.<sup>a</sup> Ivanete Rodrigues dos Santos, Dr.<sup>a</sup> Eglén Silvia Pipi Rodrigues, Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Martins, Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão. Às colegas de sala: Pamela Jordana, Francyslène e a todos os outros da turma 2017.

Agradeço aos professores que colaboraram com esta pesquisa: Alice, Luísa, Carlos, Joaquim e João. Por doar de seu tempo, de sua disposição e de sua sabedoria. A participação de vocês foi fundamental para este trabalho. Obrigada também às escolas que me receberam muito bem.

Agradeço de forma especial à Mariana Fachim por me incentivar a cursar o mestrado, pelos empréstimos de livros e por ser tão amiga.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT de Rondonópolis e a todos que o compõem por estarem sempre presentes e dispostos.

Minha imensa gratidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis. Tem como objeto de estudo as implicações das políticas educacionais para o ensino de história, no ensino médio regular, na rede pública do estado de Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis. Dessa forma, nosso objetivo geral é investigar de que maneira as políticas educacionais interferem no ensino de história e na atuação dos professores de história. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender em que medida se sustentam os discursos de autonomia docente frente às prescrições da política curricular, dentro do contexto educacional: piso salarial, condições de trabalho, material e recursos didáticos pedagógicos, entre outros, que perfazem o cotidiano dos professores que ensinam história na educação básica. Buscamos problematizar de que maneira a política curricular interfere no ato de ensinar, ou seja, de que maneira as definições de currículo de história imputam ao docente determinadas concepções, conteúdos e metodologias que limitam a autonomia docente. Utilizamos o método da história oral, por meio de entrevistas, bem como um questionário com questões acerca do perfil dos professores. O público participante são quatro professores de história da rede pública estadual do Mato Grosso, no município de Rondonópolis, além de uma professora pedagoga que colaborou com uma entrevista exploratória realizada anteriormente às entrevistas. Após a realização das entrevistas e suas transcrições, foram feitas as análises das mesmas a partir de cinco temáticas: formação, planejamento, aprendizagem, políticas públicas e ensino de história. A partir das entrevistas, como conclusões a esta investigação, pode-se perceber algumas das implicações que acometem o ensino de história de professores de algumas escolas da cidade de Rondonópolis. Ainda que os professores entrevistados não conheçam de forma aprofundada os textos das políticas educacionais, é possível notar em suas falas como essas políticas refletem em seu ensino em sala de aula. Falta espaço para debates acerca das políticas educacionais e para conhecê-las. Falta espaço para estudos e pesquisas mais aprofundadas por parte dos professores. Falta uma formação que seja mais consistente e colabore ainda mais para questões voltadas à figura do professor de história e não apenas ao historiador. Falta liberdade para que outros métodos possam ser trabalhados em sala, que não apenas o método tradicional. Falta estrutura. Em contrapartida, sobram burocracias, avaliações, cobranças, números.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas Educacionais. Ensino de História. Política Curricular.

## **ABSTRACT**

This research is inserted in the Research Line Education of Teachers and Public Educational Policies of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, university campus of Rondonópolis. The aim of the study is the implications of educational policies for the history teaching, in regular high school, in the public education of the state of Mato Grosso, in the city of Rondonópolis. Thus, our overall goal is to investigate how educational policies interfere the history teaching and the procedure of history teachers. The research is justified by the need to understand the extent to the discourses of teacher autonomy are held against the prescriptions of curricular policy within the educational context: salary, working conditions, teaching material and teaching resources, among others, which make up the daily life of teachers who teach history in basic education. We problematize how the curriculum policy interferes with teaching, that is, how the definitions of curriculum of history impute to the teacher certain conceptions, contents and methodologies that limit the autonomy of teachers. We used the oral history method, through interviews, as well as a questionnaire with questions about the profile of teachers. The people who participate are four history teachers of the State Public Education of Mato Grosso, in the municipality of Rondonópolis, in addition to a pedagogue teacher who collaborated with an exploratory interview conducted prior to the interviews. After the interviews and transcriptions were carried out, the analyzes were made based on five themes: formation, planning, learning, public policies and history teaching. From the interviews, as conclusions to this investigation, it is possible to see some of the implications that affect the teaching of teacher history of some schools in the city of Rondonópolis. Although teachers interviewed do not know in depth the texts of educational policies, it is possible to note in their speeches how these policies reflect in their teaching in the classroom. There is a lack of space for debates on educational policies and to know them. There is a lack of space for further studies and research by teachers. There is a lack of training that is more consistent and collaborates even more with issues regarding the role of the history teacher and not just the historian. There is a lack of freedom so that other methods can be worked in the room, not just the traditional method. Lack structure. On the other hand, there are bureaucracies, evaluations, collections, numbers.

**Keywords:** Public Educational Policies. History Teaching. Curricular Policy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>15</b>
2.1 O ENSINO E A FORMAÇÃO .....	15
<b>3 POLÍTICAS CURRICULARES E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO .....</b>	<b>27</b>
3.1 A POLÍTICA CURRICULAR NA HISTÓRIA BRASILEIRA .....	27
3.2 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO .....	38
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>45</b>
4.1 HISTÓRIA ORAL .....	45
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	47
<b>5 DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM CAMINHO POR MEIO DA HISTÓRIA ORAL .....</b>	<b>51</b>
5.1 PRINCÍPIOS ÉTICOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	51
5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	54
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>118</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
APÊNDICE A - MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	124
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	129

## 1 INTRODUÇÃO

Quando ainda estava no ensino médio, ouvia muitos colegas de classe dizerem não gostar da disciplina de história. Alguns diziam não compreender a matéria, outros ainda comentavam não conseguir lembrar de tantas datas. O fato é que naquele momento de minha vida escolar não poderia entender quais as motivações para tais declarações – não que hoje eu entenda a totalidade de tudo isso. Mas há um esforço em investigar alguns resultados das políticas curriculares para o ensino de história.

Pensando em cursar o ensino superior sem precisar mudar-me para outra cidade, optei pela licenciatura plena em história, na Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* de Rondonópolis. O trabalho de conclusão de curso deu-se refletindo a respeito de uma questão que passeava vagamente em minha mente desde a educação básica: por que os jovens do ensino médio consideram a disciplina de história “chata”?

O ensino de história é fundamental para a formação cidadã, formação humana, para a construção da consciência histórica, consciência coletiva, para compreender o tempo e como a sociedade se organiza, para desmistificar e romper com os preconceitos. Mas, mesmo diante de sua importância, o ensino de história não é encarado dessa maneira pelas políticas públicas educacionais (ou talvez seja encarado dessa maneira, mas, por justamente saber como esse ensino poderia ser ainda mais significativo, tiram da maioria o direito de ser amplamente conhecido). Quando, por exemplo, há a diminuição da carga horária da disciplina nas escolas desde fins do século passado, conseqüentemente, há menos tempo para que se discuta e reflita diversas temáticas fundamentais para a sociedade.

Foi possível perceber, em dado momento, algumas nuances que levaram a crer ser o motivo do desgosto de parte dos estudantes, questões relacionadas às metodologias utilizadas por professores de história. As inquietações acerca da importância do ensino de história e as percepções dos estudantes sobre ele me levaram a desenvolver o trabalho de conclusão de curso (TCC) que recebeu o título “Uma História de Juventude: Experiências de História e Gênero em Sala de Ensino Médio em Rondonópolis – MT”. O TCC foi orientado pela professora M.<sup>a</sup> Paula Faustino Sampaio e objetivava analisar as percepções de jovens do ensino médio a respeito do ensino de história. A partir do método da etnografia<sup>1</sup>, questionários e entrevistas, intuiu-se que

---

<sup>1</sup> A etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias

cerca de 90% dos estudantes do ensino médio de uma determinada turma pesquisada acreditavam que o conceito de história é intrinsicamente ligado ao passado; algo que já não é.

A partir da etnografia observou-se maiores diálogos que envolvem professores e alunos e os conduzem a refletir as questões do tempo presente, assim como desenvolver análises históricas mais profundas, visando a evitar afirmações reduzidas ou simplórias. Além disso, os questionários e as entrevistas realizadas levaram a observar em grande medida as inquietações dos alunos em participarem de aulas mais dinâmicas, utilizando-se de metodologias mais atrativas aos jovens.

Depois de finda a graduação, tive poucas experiências em sala de aula como professora de história. Ainda carregava comigo as inquietações do TCC, pois percebia a necessidade de continuar estudando a respeito do ensino de história, a fim de contribuir para mais reflexões. Agora, no mestrado em educação, fui levada a perceber que a pergunta que me motivara na graduação possibilita outras perspectivas a serem investigadas, que outrora não conseguia compreender. Entendo que a metodologia é parte importante para o andamento das aulas, porém, não é a única a implicar em aulas de história relevantes, ou de qualquer outra disciplina.

Assim, a presente pesquisa tem como objeto de estudo as implicações das políticas públicas educacionais, em especial a política curricular, para o ensino de história, na cidade de Rondonópolis.

Para poder perceber como a temática da pesquisa tem sido discutida em âmbito nacional, num recorte temporal de dez anos, realizei uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento”. Realizei as buscas a partir de dois descritores: “currículo de história” e “ensino de história”, tendo sido selecionados os trabalhos relacionados aos níveis fundamental e médio e à modalidade educação de jovens e adultos (EJA). A investigação foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>2</sup> e no Portal Scientific Electronic Library Online (SciELO)<sup>3</sup>.

A partir das buscas nos sites de dissertações, teses, periódicos e artigos observei que, no âmbito nacional, as regiões Sudeste e Sul, são, respectivamente, as que apresentam maior número de trabalhos sobre o descritor “currículo de história”. Percebi que muito havia de currículo e muito havia de história (883 pesquisas encontradas), todavia, sobre a junção de

---

com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, Nº 32, jul./dez., 2009, p. 135).

<sup>2</sup> <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

<sup>3</sup> <http://www.scielo.br/>.

ambos na pesquisa não há tanta incidência (apenas 36 pesquisas). Além disso, afinando a temática e observando a pesquisa realizada no Centro-Oeste, em Mato Grosso não foi encontrado nenhum resultado.

Dentre as 36 pesquisas, alguns títulos dão indícios de que a temática trabalhada é parecida ou a mesma que a desta investigação. Além disso, pude encontrar autoras que colaboraram nesta investigação, orientando trabalhos de teses e dissertações. São os casos de Circe Maria Fernandes Bittencourt, que orientou a dissertação de Marcel Alves Martins em sua pesquisa “O Eurocentrismo nos Programas Curriculares de História do Estado de São Paulo: 1942-2008”, e Selva Guimarães Fonseca, que orientou a tese intitulada “Identidade(s) latino-americana(s) no ensino de história: um estudo de escolas do ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil”, colaborando com Thamar Kalil de Campos Alves.

Com relação ao descritor “ensino de história” nos níveis fundamental e médio, como também na EJA, houve poucos resultados no site da BDTD, todavia, no SciELO, consegui de modo positivo encontrar algumas pesquisas (3 periódicos e 9 artigos). Mas, assim como no descritor “currículo de história”, não encontrei pesquisas no estado de Mato Grosso.

No caso dos periódicos e artigos, também encontrei autores citados nesta pesquisa: Luis Fernando Cerri, com o texto “Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores” e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, com “Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952”. Foi importante trazer esses e outros autores à discussão, percebendo que alguns deles desenvolvem trabalhos que tratam da temática. Nesse sentido, a pesquisa do tipo “estado do conhecimento” foi importante para reforçar a necessidade de uma investigação como a que esta se apresenta, e de se discutir o ensino de história e a sua relação com as políticas públicas, em especial a política curricular. A reflexão desses dois temas é tão importante quanto discutir “ensino de história” e “currículo” de maneira isolada um do outro. A partir da investigação, podemos chamar a atenção da comunidade acadêmica e escolar para as questões que aqui se levantam, na tentativa de problematizar, refletir, questionar, e até mesmo buscar mudanças a fim da melhoria do ensino de história.

O que torna este trabalho diferente é sua particularidade em avultar como as políticas curriculares têm inúmeras influências no ensino de história: de que maneira afetarão as aulas de um professor de história, seja no interior do Brasil (em Rondonópolis) ou em qualquer outro lugar em território nacional; como um professor precisa optar por determinadas metodologias

(por exemplo), uma vez que seus estudantes serão avaliados ao final de determinado período, devendo obter uma boa nota a fim de demonstrarem resultados satisfatórios nas pesquisas que indicam o “crescimento” educacional do país; ou como os docentes têm grande parte de seu tempo de trabalho ocupado por burocracias infundáveis, enquanto gostariam de ler algum artigo científico, ou livros com o objetivo de saber mais a respeito de determinado assunto; ou, ainda, a falta de recursos e de estrutura para fornecer o mínimo possível para que o ensino de história possa ser mais parecido com o que desejam tantos professores (em especial os quatro professores que participaram desta pesquisa, assunto sobre o qual tratarei mais adiante).

Ball (2011) discorre acerca da pesquisa educacional orientada ora para as políticas ora para as práticas e, na visão do autor, as pesquisas orientadas para as práticas acabam tratando a política de forma separada da prática, como se o cotidiano escolar, as escolhas didático-metodológicas e de gestão não passassem pela política. Em outras palavras:

Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. [...]. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas públicas (BALL, 2011, p. 36).

Tal compreensão é fundamental para não cair nos modismos educacionais e nos slogans políticos de responsabilização individual do sujeito pelo rendimento escolar, pela adoção de novas metodologias e inovação do ensino.

Desse modo, observando a importância da articulação entre as discussões de ensino de história com as políticas públicas educacionais, em especial as políticas curriculares, nasceu a delimitação desta dissertação de mestrado. Nesse intuito, as pesquisas nos permitiram vislumbrar que, se por um lado, a renovação do ensino de história é marcada pela década de 1970 no Brasil, por outro, a partir da década de 1990, as políticas públicas educacionais configuram-se pela centralização, via orientações e prescrições para o ensino de história, por exemplo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de história e geografia e pela Base Nacional Comum Curricular.

Ainda que a legislação educacional enfatize a “autonomia docente” e o respeito à “pluralidade de ideias”, observa-se uma centralização e “fiscalização” ao denotar de forma prescritiva o que e como ensinar, em especial quando um novo reformismo tem reduzido a carga horária da disciplina de história, questionando conteúdos trabalhados na disciplina etc.

O próprio contexto e as políticas de formação de professores atrelada às condições de trabalho dos professores refletem uma desvalorização dos cursos de ciências humanas e sociais e a precarização das condições de trabalho. A compreensão da maneira como as políticas

públicas afetam a prática educacional é fundamental, a fim de melhor interpretar os sentidos do conjunto de políticas educacionais que resultam na pauperização da esfera pública por meio de reformas que atendem à performatividade.

Desse modo, nosso objetivo geral é investigar de que maneira as políticas educacionais interferem no ensino de história e na atuação dos professores de história. Como objetivos específicos: compreender em que medida o ensino de história é acometido pelas políticas curriculares, depreender acerca das implicações da política curricular para o ensino de história e analisar como os professores de história percebem a interferência ou não das políticas em suas práticas no ambiente escolar por meio de entrevistas.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender em que medida se sustentam os discursos de autonomia docente e frente às prescrições da política curricular, dentro do contexto educacional: piso salarial, condições de trabalho, material e recursos didático-pedagógicos, entre outros que perfazem o cotidiano dos professores que ensinam história na educação básica.

É também por meio das discussões de Galzerani (2013) a respeito da pesquisa em ensino de história que se estabelece a necessidade de compreensão das políticas curriculares e reformas educacionais na prática de ensino de história, a fim de compreender os desafios a serem enfrentados pelos sujeitos. Nesse sentido, a autora, abordando a reforma instituída pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em 2008, enfatiza a importância da análise discursiva dos documentos quanto aos contextos locais e globais, as menções à autonomia docente, o pensamento crítico e as metas estabelecidas por políticas de resultados que subordinam a cultura e a produção de saberes dos professores a projetos neoliberais.

Buscamos problematizar de que maneira a política curricular interfere no ato de ensinar, ou seja, de que maneira as definições de currículo de história imputam ao docente determinadas concepções, conteúdos e metodologias que limitam a autonomia docente.

A pesquisa tem como público alvo professores que ensinam história na rede pública estadual do Mato Grosso, no município de Rondonópolis. Foram entrevistados 5 professores, sendo uma professora pedagoga que colaborou realizando uma entrevista exploratória e 4 professores de história. O texto está organizado em seis seções, tendo início com a Introdução e finalizando com a Conclusão. As demais seções são intituladas: 2. Ensino de História e a Formação de Professores; 3. Políticas Curriculares e as Implicações para o Ensino; 4. Referencial Teórico-Methodológico; 5. Das Percepções Dos Professores sobre o Ensino de História e as Políticas Públicas: Um Caminho por meio da História Oral.

Na seção 2, “Ensino de História e a Formação de Professores”, abordo algumas questões que permeiam o ensino de história, a formação do professor de história e em que medida o ensino de história é acometido pelas políticas curriculares. Além disso, destaco algumas considerações a respeito da consciência histórica, entendendo que a mesma é fundamental nas definições de escolhas, sejam elas simples (como a de se vestir) ou mais complexas (como assinar ou não um abaixo-assinado, ou até mesmo quais conteúdos selecionar para uma aula de história) (CERRI, 2011). Para embasar a discussão, utilizo textos dos seguintes autores: Guimarães (2012), Chacon (2013), Bittencourt (2004), Silva (2013), Cardoso (2008), Cerri (2011), Fonseca (2003).

Na seção 3, “Políticas Curriculares e as Implicações no Ensino”, apresento um breve histórico do currículo na educação brasileira, a fim de destacar os modelos curriculares presentes em cada momento, bem como acentuar a ideia defendida por Zotti (2004) de que os caminhos tomados pela educação brasileira sempre estiveram articulados aos interesses econômicos e a como atender as necessidades da elite. Também aponto algumas implicações da política curricular para o ensino de história e os fazeres dos professores em sala de aula. Trago os autores Zotti (2004), Lopes (2012), Paulilo (2013), Jahen (2012), Ball (2005), Macedo (2013), dentre outros, para colaborar com o entendimento da pesquisa.

Na seção 4, “Referencial Teórico-Metodológico e Análise dos Dados”, como o próprio título já destaca, trato da História Oral e dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

A história oral vem para colaborar conosco na investigação dos objetivos propostos e, caminhando nesse sentido, “os documentos de história oral são sempre o resultado de um relacionamento, de um projeto compartilhado no qual ambos, o entrevistador e o entrevistado, são envolvidos, mesmo se não harmoniosamente.” (PORTELLI, 1997, p. 35). É possível realizar a investigação de maneira a compreender a problemática indicada a partir de outras óticas e vozes além das políticas curriculares para o ensino de história.

A partir das vozes desses professores é possível revelar um conhecimento tácito, fundamental a ser pesquisado, que ocupa espaço num contexto significativo, com um apelo à tradição de contar histórias, o que torna a estrutura expressiva. Em geral, tal conhecimento envolve uma lição moral a ser aprendida/descoberta, sendo possível dar voz às críticas do aceitável socialmente, além de ser plausível refletir a não separação entre pensar e agir contida no ato de contar, envolvida entre o narrador e sua audiência, conforme nos lembra Galvão (2005).

Na seção 5, é feita a apresentação do perfil dos professores a partir dos dados dos questionários, bem como são realizadas as análises das entrevistas, colaborando neste trabalho os autores Ball (2004; 2005), Bittencourt (2004) e Schmidt (2004).

Passamos agora para a discussão da segunda seção desta dissertação.

## 2 ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta sessão, abordo questões sobre o ensino de história, como também sobre a formação de professores de história, buscando discutir em que medida o ensino de história é acometido pelas políticas curriculares. Destaco ainda algumas contribuições a respeito da consciência histórica, entendendo que a mesma é importante para definir escolhas, sejam elas simples ou complexas.

Almejo destacar nuances do ensino de história, dada a sua importância para qualquer pessoa, em compreender o passado de si e de sua sociedade; em problematizar seu presente, percebendo, ainda que brevemente, os resultados de determinadas ações políticas, educacionais, sociais etc.; e em projetar o futuro individual e coletivo.

Trago para a discussão as contribuições dos textos dos seguintes autores: Bittencourt (2004), Cardoso (2008), Cerri (2011), Chacon (2013), Fonseca (2003), Guimarães (2012) e Silva (2013).

### 2.1 O ENSINO E A FORMAÇÃO

O ensino de história é um campo complexo de ideias importantes a uma sociedade. É através dele que percebemos a relevância da valorização e preservação do patrimônio histórico da humanidade, uma vez que os espaços onde estão inseridos os patrimônios nos permitem ter uma ideia do mundo em que vivemos e conhecê-lo. É por meio da história e, conseqüentemente, do seu ensino, que podemos entender o conceito de tempo e espaço, nas diferentes sociedades, colaborando para a percepção de que somos frutos de ações de povos do passado e podendo desmistificar conceitos errados e discriminatórios às diversidades, podendo até mesmo diminuir preconceitos. Destarte, é por meio do ensino de história que podemos conhecer nosso papel como participantes e sujeitos da história.

Além de tudo isso, o ensino de história permite que façamos análises críticas de nosso mundo e país, das diferentes versões que pautam determinados fatos. Levar os alunos a conhecer a história é levá-los a fazer parte dela. É por meio do conhecer como as sociedades funcionam, como o mundo funciona, que somos levados a tomar certas decisões, a tomar partido, conviver com o outro, ter determinadas crenças. O processo de humanização das pessoas acontece através do ensino de história, o qual possibilita, ainda, que nos tornemos mais maduros, a ponto de discutir, valorizar, respeitar, refletir e questionar.

É com base nessa perspectiva que concordamos com Silva (2013) ao enfatizar que o ensino de história e o seu profissional devem estar imbuídos da ética, fazendo uso do conhecimento histórico e historiográfico, crível aos instrumentos de veracidade, abertos à criticidade e às novas interpretações. É, também, por meio dessa visualização que o historiador precisa reconhecer as implicações da orientação dada ao ensino de história na formação de professores, que em determinados períodos históricos segue determinadas correntes. É enfatizada *pari passu* com políticas regulatórias, prescritivas e fiscalizadoras do currículo. A escolha de uma, dentre as múltiplas abordagens do ensino de história, representa as posturas do professor de história diante do mundo.

A sociedade brasileira contemporânea vive de maneira complexa em meio a intensas crises de valores, crises de cultura, crises de educação. Nesses territórios de crise, para que possam ser contestados e transformados, é necessário enfrentar de forma crítica as relações orgânicas entre “educação, cultura, sociedade, poder, política e memória” (GUIMARÃES, 2012, p. 56). Segundo a autora, é em meio a essas relações que é possível melhor entender a configuração das políticas públicas e seus efeitos nos saberes e práticas no ensino e aprendizagem na disciplina história no ensino fundamental.

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e som, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, nas salas de aula. (BITTENCOURT, 2004, p.14).

Tais gerações vivem o “presenteísmo”, sem compreender os liames do passado e possuem poucas perspectivas em relação ao futuro, uma vez dadas as necessidades impostas pela sociedade de consumo que transformam tudo em mercadoria, inclusive o saber escolar. Nesse sentido, há exigências no que tange aos textos oficiais, objetivando auxiliar professores em responder aos estudantes o porquê da permanência da disciplina história nas escolas. É necessário, portanto, iniciar reflexões sobre a urgência da atuação do historiador e do professor de história no sentido de evitar a amnésia tão marcante na sociedade atual (BITTENCOURT, 2004).

Diante disso, observamos que o ensino de história se debruça num campo político e teórico de disputa (SILVA, 2013) ao qual devemos nos atentar. As políticas curriculares a partir de 1990 se caracterizam pela adoção da lógica de resultados.

Nessa perspectiva, a formação de professores é um tema pertinente quando tratamos de educação. Ela é fundamental na constituição do ser professor. Uma formação de professores

que não seja significativa em tempo, em conteúdo, em práticas, tornará ainda mais difícil o processo do recém-formado frente à sala de aula.

A formação de professores também se faz necessária frente ao ensino de história e seu caráter problematizador e significativo. Todavia, o termo “professor de história” sequer aparece no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cursos superiores de história.

Nesse sentido, trago neste tópico algumas contribuições para pensar a formação de professores de história, objetivando destacar sua importância junto ao ensino de história, abordando algumas mudanças sofridas nas últimas décadas e como essas mudanças interferiram significativamente nas ações de formação dos docentes.

Ferreira (2016) avulta que nos primórdios dos cursos universitários de história e geografia, que perduraram de 1930 a 1955 no Brasil, o objetivo principal era formar professores para a educação básica. Além disso, o contexto de ditadura do Estado Novo e as influências de setores católicos reforçavam a ideia de que os cursos de história e geografia precisavam formar docentes aptos a propagar a identidade brasileira, através da unidade nacional e dos heróis responsáveis pela construção da pátria.

Com o fim do Estado Novo houve maior abertura para novas discussões no âmbito educacional e, somando-se a isso, a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), órgãos que foram responsáveis por estimular a pesquisa e a criação de programas de pós-graduação. Em 1955, a separação dos cursos de história e geografia trouxe a possibilidade da inserção de novas disciplinas na grade curricular, novas discussões e a mudança de identidade daqueles profissionais que ensinavam história (FERREIRA, 2016). Em outras palavras:

No campo específico da História os debates se intensificaram especialmente com a criação da Associação Nacional de História (Anpuh), em 1961. Uma temática recorrente era a defesa do estudo da História recente, em oposição aos cursos que se voltavam essencialmente para o conhecimento do passado. Preocupados com as questões sociais do presente e comprometidos com a necessidade de compreensão do mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva brasileira, os defensores da nova postura profissional afirmavam que a História deveria se envolver com os problemas da atualidade, e o conhecimento histórico deveria apresentar explicações e possíveis soluções (FERREIRA, 2016, p. 25).

A fim de que o ensino de história pudesse ser revisto, havia a necessidade de modificação na formação dos professores de história, como também deveria haver uma atenção maior à história recente por parte dos livros didáticos (FERREIRA, 2016). Além disso, os debates que envolviam questões relacionadas ao foco do ensino de história para assuntos

contemporâneos ganhou a atenção e a defesa não apenas da comunidade acadêmica, como também dos professores da educação básica.

Com o golpe militar de 1964 as discussões elencadas acima foram paralisadas. Mas foi durante o contexto de ditadura militar que foram criados os primeiros cursos de mestrado em história. Embora os novos cursos articulassem pesquisa e ensino, o autoritarismo do período marcou também os cursos de mestrado. Nesse sentido, a passagem a seguir é bastante esclarecedora:[...] a quantidade exagerada de créditos, um grande número de disciplinas a serem cursadas, a crença na necessidade de preenchimento das lacunas da graduação e o lugar secundário reservado à pesquisa dificultavam que novos programas de pós pudessem preparar de fato produtores de novos conhecimentos. (FERREIRA, 2016, p. 28-29).

Ainda no contexto da ditadura militar, os cursos de mestrado deixaram de ser um aprofundamento da graduação, passando a preparar a formação de pesquisador. A partir de então, houve um aumento significativo no número de estudantes, a criação de novos cursos de mestrado e doutorado e, principalmente, o crescimento do número de bolsistas financiados pela CAPES e pelo CNPq. Ferreira (2016) elenca que essas transformações enfrentadas pelos cursos de história, que inicialmente primavam por formar para o ensino básico, ao longo dos anos passa a ter uma nova roupagem, com o foco maior na pesquisa e na pós-graduação.

É importante destacar que, enquanto se intensificava a formação para a pesquisa por meio da pós-graduação, a docência por meio dos cursos de graduação denotava a ideia de resistência, como podemos visualizar na seguinte passagem da autora:

Ao longo do tempo cada vez a atividade de orientação e as possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa, mais facilitadas na pós, foram ganhando dimensões e prioridades. Em contrapartida as graduações foram se adaptando aos novos tempos, buscando ampliar as atividades de pesquisa através do desenvolvimento das monografias de final de curso e da introdução das bolsas de iniciação científica. Com essas iniciativas o foco das graduações passou a ser formar pesquisadores para ingressar nos programas de pós e não oferecer ferramentas para a sua atuação como professores, destino maior dos cursos de licenciatura. (FERREIRA, 2016, p. 32).

Enquanto havia uma intensa expansão dos cursos de pós-graduação e de pesquisas, torna-se evidente a separação entre a formação de pesquisadores e a formação de professores que perdura nos dias atuais. A observância de uma nova geração nos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, nos quadros de professores universitários culminou em profissionais mais bem qualificados. Em contrapartida, “a preocupação de formar alunos que fossem atuar como professores nos níveis médios e que deveriam receber conhecimentos que permitissem a sua melhor preparação para o magistério ficava cada vez mais desvalorizada” (FERREIRA, 2016, p. 33-34).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/1996) trouxe uma maior preocupação com a formação de docentes, determinando um mínimo de

trezentas horas de prática de ensino na formação dos professores. Ainda assim, nos cursos de história espalhados pelo Brasil há a persistência em valorizar o pesquisador em detrimento do professor.

As DCN dos cursos superiores de história (BRASIL, 2001) trazem, em relação à estrutura dos cursos, que cabe às instituições a tarefa de estruturar os cursos, programas, modalidades, disciplinas, áreas, “de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador.” (BRASIL, 2001, p. 8).

Além disso, algo que merece destaque

[...] é a má remuneração dos docentes dos ensinos fundamental e médio, o que contribui para afastar ainda mais docência e pesquisa. A carreira de professor implica uma extenuante jornada de trabalho, tornando-se cada vez menos atrativa para os recém-formados nas graduações de História. Não raro, os alunos melhor qualificados direcionam suas carreiras para a pós-graduação, afastando-se completamente da atividade docente. Essa situação é verificável em todas as áreas, mas é especialmente dramática no caso da História, onde há uma oferta de profissionais que permanecem no campo pela impossibilidade de encontrar alternativas mais rentáveis. (FERREIRA, 2016, p. 36).

Fonseca (2003) destaca o quanto é comum a ideia de que o professor de história continua a sua formação ao longo de toda a sua vida profissional e pessoal, em vários lugares socioeducativos. Todavia, é importante considerar que é na formação inicial, nos cursos superiores de graduação em que ocorre a problematização, sistematização e incorporação da construção do saber docente e dos saberes históricos e pedagógicos na vida dos professores. Esse é o momento fundamental na construção da identidade profissional e pessoal do docente, além de se constituir um espaço de construção das maneiras de ser e estar na futura profissão.

Assim, abordando quais foram os modelos de formação inicial de professores de história que prevaleceram no Brasil, Fonseca (2003) avulta pesquisas que foram realizadas no período de 1970 a 1990.

Ocorreram mudanças no ensino de história e nos processos de formação de professores. Tais mudanças podem ser condensadas na ideia de uma licenciatura de curta duração e um bacharelado em história, tendo como enfoque a ênfase nos fatos e não no caráter crítico e reflexivo. Nesse sentido, compreende-se que esse formato acabava por fomentar as distâncias entre as práticas e saberes históricos produzidos, debatidos e ensinados nas universidades e aqueles aprendidos e ensinados na escola de educação básica.

Essas mudanças, segundo Fonseca (2003), aconteceram graças aos modelos de formação inicial dos professores de história e geografia, cuja licenciatura era de curta duração, e foram comuns no período da ditadura militar no Brasil. Nelas havia a descaracterização das humanidades no currículo escolar, como também a desqualificação dos professores de história.

Quando não havia o controle do que deveria ser ensinado, ocorria algo tão ruim quanto, que era a supressão (a retirada) de tempo de duração das licenciaturas.

De 1970 a 1990 houve cada vez menos aulas de história e geografia nas escolas. Há, inclusive, uma junção da história, geografia e da sociologia, retirando suas especificidades. Nesse contexto, a história é trabalhada de maneira a ser menos reflexiva, menos crítica, tornando-se, sobretudo, factual. Nota-se a ênfase dos fatos e conhecimentos de datas e heróis, porém não havendo espaço para problematizações, reflexões e embates a respeito.

Assim, os egressos das universidades em geral eram inseridos nos programas de pós-graduação, enquanto os egressos das licenciaturas curtas partiam para o mercado educacional, ficando ainda mais evidente a distância entre a formação na universidade e a realidade escolar. É importante destacar que a década de 1970 é marcada tanto pela imposição de uma visão limitada da história quanto pela luta pelo enfrentamento e a busca pela construção de um pensamento crítico para a história.

Após 1990 há uma retomada da história, geografia e sociologia como disciplinas separadas, mas ainda com tempo reduzido nas escolas. Tal redução marca negativamente a vida escolar dos alunos, afinal, quem, se não os professores da área de humanas, vai conversar com estes discentes a respeito dos conflitos do mundo, seja do passado seja da atualidade, discutir como a perspectiva histórica do passado nos permite problematizar os seus reflexos no hoje e as suas possíveis consequências futuras? Quem tratará de temáticas que têm sido estudadas há menos tempo, como, por exemplo, a questão da cultura africana e afro-brasileira, que são tão importantes de serem debatidas?

Fonseca (2003) também aponta que ainda hoje são comuns posicionamentos perplexos dos recém-formados ao entrarem em contato com a educação escolar. Isso seria o resultado da ideia preconizada entre os estudantes de história de que para ser professor basta ter domínio dos conteúdos de história.

Na realidade, o professor de história precisa ser alguém que domina não apenas os conteúdos históricos, mas também uma série de saberes, competências e habilidades que colaboram para o exercício profissional da docência. Fica cada vez mais explícito que saber alguma coisa não é mais suficiente; para o ensino é necessário saber ensinar e construir condições relativas ao exercício de ensinar.

Referindo-se ao documento das DCN dos cursos superiores de história (BRASIL, 2001), Fonseca (2003) destaca que fica explícita a ideia de que os cursos de história precisam formar o historiador e qualificá-lo para o exercício da pesquisa; assim sendo, o profissional

estará pronto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério. A autora ainda destaca que, atendendo a essa exigência do documento, forma-se o historiador; porém, em relação à formação do professor, o texto nada declara.

Acerca dessa dicotomia historiador x professor, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca inserir estudantes da graduação no contexto do ambiente escolar antes mesmo das aulas de estágio. De acordo com Santos *et al.* (2016), o PIBID articulado ao ensino de história contribui para dar visibilidade aos sujeitos que são silenciados pelo currículo escolar, além de proporcionar a formação inicial dos graduandos, como também a formação continuada de professores cuja carga horária de trabalho nas escolas não possibilita aos docentes fazerem parte de uma formação além.

Nesse sentido, o PIBID tem contribuído de maneira positiva para os cursos de história (em especial), proporcionando experiências em sala de aula de escolas do ensino básico: as trocas entre professores, estudantes e graduandos, a possibilidade de aprendizagens também por parte dos professores das escolas, como também o rompimento com a ideia contida nas DCN dos cursos superiores de história da formação de um historiador para o desenvolvimento de pesquisas.

Por outro lado, o PIBID acaba por inserir o graduando na prática de sala de aula e no cotidiano escolar sem o preparo teórico e ético, vigorando uma perspectiva prática da docência, isto é, o “aprender fazendo”. Essa perspectiva pode trazer a implicação do esvaziamento da crítica no ensino de história, numa nova estratégia de desmonte do ensino de história.

Sem dúvida, o PIBID ainda tem sido visto de forma bastante controversa no que diz respeito à formação do estudante e ao ensino de história. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2019) apontam que a formação de professores também tem sido afetada pelas políticas neoliberais. O ensino superior vem a ser uma espécie de motor do desenvolvimento econômico, por meio da formação para a pesquisa, capacidade de organização e sociabilidade, promovendo mudanças na sociedade globalizada. Dessa forma, os espaços de formação acadêmica são afetados pelas formas de gestão empresarial colaborando com o “mercado”. Dentre os *pacotes* de medidas adotados nesta perspectiva neoliberal, as autoras destacam o PIBID, afirmando que:

Do mesmo modo, editores vendem ao governo pacotes de testes padronizados, de programas, projetos e materiais didáticos, o que implica a tentativa de desprofissionalização do magistério, que corre por fora do sistema formal de ensino superior, acompanhado pelo discurso de exaltação da prática. (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 5).

Há um esforço para que a formação de professores seja voltada para a economia global e para o atendimento desta economia. Vale lembrar ainda da formação voltada para o exercício

do historiador, o que é evidenciado no trecho retirado do documento (BRASIL, 2001) marcado pelo subtítulo “Perfil dos Formandos”, o qual cito abaixo:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) (BRASIL, 2001, p. 7-8).

A pesquisa é importante para o profissional de história. É a partir dela que o historiador aprofundará seu conhecimento, poderá descobrir novos caminhos. Todavia, para um professor de história, não basta estar apto apenas para o exercício da pesquisa. A esse profissional não basta escrever a respeito da história, ele precisa ensinar história. A ideia é formar um especialista: o historiador, e não a pessoa de um professor em nível pedagógico.

Segundo Cerri (2011), existe uma diferença qualitativa, apontada por Jorn Rüsen, entre aprender e ensinar história na escola e na universidade. Essa diferença pode ser percebida através dos objetivos, fontes de informação, modos de trabalho e resultados que divergem nos dois âmbitos. Esses anacronismos são fundamentais para que se perceba a presença de vários outros saberes históricos além do escolar e acadêmico. Diante disso,

Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso. (CERRI, 2011, p. 54).

Quanto a isso, a consciência histórica seria como uma espécie de “soma” entre identidades pessoais e identidades coletivas, que vão compondo cada sujeito em centenas de sociedades distintas. Essa “composição” é fundamental para caracterizar a consciência de cada um. Vale considerar também que a consciência histórica não é inerente a uma pequena parcela intelectual da população, como destaca Cerri (2011). Pelo contrário, ela é

[...] uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para reflexão histórica ou social geral. Para isso, “história” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais. (CERRI, 2011, p. 27-28).

A consciência histórica é também uma espécie de orientação em situações reais da vida presente, permitindo compreendermos a vida passada para compreendermos a vida presente.

Assim, “a consciência histórica tem uma ‘função prática’ de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

Sobre os grupos humanos há uma identidade que os compõe. Essa identidade integra-se ao passado, presente e futuro (de onde viemos, o que somos, para onde vamos, respectivamente) encarados/pensados de forma coletiva; mediante as respostas é possível delimitar quem é ou não pertencente a um grupo. Em relação à identidade de grupo ou coletiva,

[...] o estabelecimento da identidade de um grupo passa pelas imagens, ideias, objetos, valores que os participantes julgam ser os seus atributos específicos (sendo que o primeiro deles é o nome), bem como um (ou mais) mito de origem, que funciona como o legitimador da existência do grupo (e, na maior parte dos casos, de suas relações hierárquicas). (CERRI, 2011, p. 32).

Daí surgem os trabalhos de formação para uma identidade histórica, como ocorre com os Estados-nação (por exemplo). Em torno da educação é generalizada a consciência histórica, que vai ser articulada para responder às perguntas identitárias. “Desse modo, a articulação dos elementos da consciência histórica torna-se uma arma no campo de batalha de definição dos rumos da coletividade” (CERRI, 2011, p. 33).

Essas coletividades vão ser o principal elemento percebido no espaço que a consciência histórica ocupa nas relações humanas. Diante disso, a consciência histórica vai interferir significativamente na escolha de qual concepção cada professor vai utilizar para trabalhar com o ensino de história. Seja uma abordagem que trate apenas dos heróis, uma abordagem por meio das lutas de classes, considerando análises através da cultura, ou destacando as mulheres, os negros, os deficientes, as crianças, jovens, e os pobres na história. A escolha do professor, seja ela qual for, vai interferir, por sua vez, na construção da consciência histórica de seus alunos. Nesse sentido, a formação de professores é fundamental no desenvolvimento da consciência histórica do professor.

Retomando o documento das DCN de cursos superiores de história, e o não aparecimento das palavras “professor de história”, Fonseca (2003) levanta algumas questões que dizem respeito à escolha do sujeito, entre ser historiador ou ser professor de história.

A estruturação disciplinar fixa os limites e as regras do “conhecer”, esquadrinha os espaços de saber e poder, inclui e exclui sujeitos, separa rigidamente os domínios do conhecimento, sua produção e sua aplicação. Teoria e prática, sujeito e objeto localizam-se em pólos distintos. A prática constitui mero campo de aplicação de teorias; logo, para ser professor é necessário dominar os conhecimentos específicos da disciplina que vai ministrar, para a qual ele foi especializado. A prática e os saberes práticos não têm estatuto epistemológico, não estão “no verdadeiro”, estão fora do

território da disciplina, logo não são validados, valorizados e tampouco considerados no processo de formação inicial do profissional docente. (FONSECA, 2003, p. 70).

Assim, a partir dessas diretrizes e escolhas é necessário pensar as articulações entre a formação inicial e a construção dos saberes e as práticas pedagógicas no ensino de história por parte dos docentes. A escola, nesse sentido, ocupa um lugar fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos, assim como a história. Vale destacar que a formação não é exclusiva do ambiente escolar, mas ainda assim ela ocupa um lugar privilegiado no que tange a experiências e às relações entre práticas, saberes, discursos, grupos e trabalhos cotidianos que envolvem a vida do professor de história.

É na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse sentido, as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Ora, o que o professor de história ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de sua especialidade. Daí decorre o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação. (FONSECA, 2003, p. 71).

Quando as DCN dos cursos superiores de história privilegiam apenas o âmbito da formação do pesquisador, conseqüentemente está sendo desconsiderado o “objeto do ensino de história e o ensino de história como objeto de reflexão permanente do histórico/professor.” (FONSECA, 2003, p. 71). As pessoas formadas em um curso de Licenciatura em História precisam ser formadas para lecionar. Embora nos últimos anos tenham sido frequentes desistências dos cursos de licenciatura, depois de já ingressos na universidade, a maioria daqueles que se formam vão para as salas de aula como professores de história. Não raro as falas dos recém-formados ao experienciarem os primeiros contatos com a escola, alegarem a discrepância entre o que aprenderam na universidade e o que de fato acontece em sala de aula.

A autora defende que a formação continuada precisa existir; todavia, também necessita de problematizações das questões acima citadas, visando a melhoria da educação, especificamente do ensino de história.

A partir dos anos 90 do último século, temos enfrentado cenários de incertezas e mudanças, como aborda Fonseca (2003). Nesse tempo de mudanças, há o destaque para a crise da educação, somada à crise de valores, que, juntas, são intensas e complexas na sociedade brasileira. Assim,

A universalização do direito à educação escolar no mundo e a ampliação do acesso à escola pública no Brasil, nos últimos anos, provocaram a passagem de um sistema antigo de ensino de elite, para uma escola de massas, acentuando as desigualdades de desempenho escolar segundo a origem social. [...] Ora, se o objetivo da instituição escolar é promover o acesso de todos os homens aos bens culturais, a pergunta que os educadores do mundo inteiro têm feito, com palavras diferentes é a seguinte: [...]

Como realizar uma seleção de conhecimentos “representativa” dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? O que vale a pena ser transmitido da cultura comum? Quais conteúdos e práticas as escolas devem desenvolver para que as minorias culturais se sintam acolhidas? (FONSECA, 2003, p. 31).

Diante dessas questões a autora chama a atenção para a reflexão do que da nossa cultura deve ser transmitido às novas gerações que vão às escolas. Nesse sentido, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental na disciplina de história, que foi lançado em 1997, reforça a necessidade de incluir a diversidade cultural no currículo de história.

As diretrizes e os textos curriculares, como elementos de políticas educacionais, são - como bem sabemos - veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar. Como afirma Goodson (1996, p. 15), “o currículo é uma invenção da tradição”. Como discurso, age, especialmente, no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e da burocracia. O que os alunos aprendem e deixam de aprender - o que é e o que não é transmitido a eles cotidianamente nas nossas escolas - é mais amplo e mais complexo do que qualquer documento. O chamado currículo real é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana. (FONSECA, 2003, p. 33).

A escola a partir dos anos 1960 e 1970 passa a ser encarada como um aparelho de reproduzir valores e ideias da classe dominante, e o ensino de história, como um veículo para reprodução da memória do vencedor. Todavia, no mundo contemporâneo, é impossível enxergar a escola apenas como um veículo ou reflexo de uma cultura dominante sobre a outra. Afinal, a escola tem sua própria dinâmica e não está limitada a selecionar entre saberes culturais, conteúdos disponíveis num dado momento. Ela também tem uma grande autoridade para se reorganizar, reestruturar os saberes e para transpor os conhecimentos, como destaca Fonseca (2003).

Nessa perspectiva, o professor de história possui a sua própria maneira de ser, de agir, de viver e ensinar, transformando um conjunto de conhecimentos históricos em saberes que se tornam ensináveis, fazendo com que os alunos não apenas compreendam, mas incorporem e assimilem esses ensinamentos de diversas formas. Em sala de aula o professor tem a liberdade de fazer surgir a memória daqueles que tradicionalmente não aparecem na história, cuidando, no entanto, para que o contrário não aconteça, ao perpetuar estereótipos e mitos da memória dominante.

Fonseca (2003) afirma que no Brasil há diversas maneiras de ensinar e aprender história permeadas pelo processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos sistemas estaduais e nacionais, da avaliação da aprendizagem e de padronização dos critérios

sobre como avaliar os livros didáticos. Todavia, é necessário considerar que não basta incluir novos temas ao currículo, pois o que ensinar ou não vai além do que está nos documentos “oficiais”.

É preciso auscultar o currículo real reconstruído no cotidiano escolar. Nesse sentido, a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes com os alunos de diferentes culturas e níveis sociais, as relações entre os alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brincar fora da sala de aula, os estereótipos e preconceitos que são transmitidos nos materiais e o que é exigido nas avaliações constituem historicamente mecanismos de seleção e exclusão. (FONSECA, 2003, p. 37).

É preciso retomar o papel formativo do ensino de história como indica Fonseca (2003). Afinal, a disciplina história tem importante papel na formação da consciência histórica dos sujeitos, em uma sociedade tão marcada por desigualdades e diferenças. Tudo isso exige que professores de história assumam seu ofício de maneira a lutar política e culturalmente.

Passamos agora para a discussão da próxima seção acerca das políticas curriculares e as implicações no ensino médio.

### 3 POLÍTICAS CURRICULARES E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Nesta seção abordarei um breve histórico das políticas de currículo para o ensino de história no Brasil a fim de destacar os modelos curriculares presentes em cada momento, bem como acentuar a ideia defendida por Zotti (2004) de que os caminhos tomados pela educação brasileira sempre estiveram articulados aos interesses econômicos e a como atender as necessidades da elite. Também aponto algumas implicações da política curricular para o ensino de história e a atuação dos professores em sala de aula.

Trago os autores Zotti (2004), Lopes (2012), Paulilo (2013), Jahen (2012), Ball (2005), Macedo (2013), dentre outros, para colaborar com o entendimento da pesquisa.

#### 3.1 A POLÍTICA CURRICULAR NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Entendo currículo como um campo de disputas em que grupos heterogêneos, dominantes (governo, seus assessores, escolas, autoridades) pleiteiam entre si a escolha de quais ideais farão parte dos textos das políticas educacionais. É resultado de ideologias e produz ideologias, uma vez que entra em contato com professores (no plural) em que farão leituras e releituras do texto das políticas, levando em consideração seus saberes e suas relações com seus pares no ambiente escolar.

Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos. (ABUD, 2004, p. 29).

A respeito das ausências dos obstáculos e dificuldades no cotidiano das escolas, é importante destacar que, desde os jesuítas, foi-se negado aos cidadãos (em grande parte da história da educação brasileira) o direito ao conhecimento. A educação foi administrada através da ótica da classe dominante, e esta, por sua vez, buscou corresponder às necessidades políticas e econômicas. “Os currículos oficiais foram adequados aos contextos, especialmente no sentido de garantia dos interesses dominantes, atendendo às necessidades econômicas e políticas, na medida do desenvolvimento da sociedade, conforme os interesses dominantes.” (ZOTTI, 2004, p. 227).

As políticas curriculares estiveram (e ainda estão) ligadas a esses interesses econômicos, indicando o que ensinar para cada etapa do ensino, as disciplinas obrigatórias, os

temas para a elite e os temas para o povo, e até mesmo os conteúdos diferenciados para meninas e meninos em determinado contexto.

Com a emergência de uma sociedade urbano-agrícola-comercial em terras brasileiras, surge certa preocupação em flexibilizar a educação e o currículo, no sentido de preparar para carreiras industriais e comerciais, como também para cursos superiores, objetivando atender as novas características econômicas do país. Vale destacar as influências alemã e francesa quanto às reformas educacionais (ZOTTI, 2004). Todavia, as inspirações da França, da Alemanha, ou de qualquer lugar que fosse, não ajudaram completamente a educação brasileira, uma vez que não eram levadas em conta as características do nosso país e de sua população.

Na década de 1870 o Brasil estava prosperando fortemente. Por conta disso, percebeu-se a necessidade de mais investimentos na educação, pois ela poderia ter um papel fundamental no crescimento do país. Diante disso, ocorreram reformas a partir dessa década, que foram influenciadas pelas discussões que ocorreram na Europa, em que havia dois grupos distintos: um que defendia um ensino científico e o outro que defendia a formação humanística no Brasil. O país ficou dividido quanto ao lado a escolher. Em certa medida, queriam as ciências para o preparo da mão de obra brasileira.

Em virtude dessa tendência, mas não chegando a ser uma excepcional reforma, a nova matriz curricular conferiu maior atenção ao ensino das ciências físicas e naturais, estudadas nas últimas séries do curso; deu tratamento mais apropriado ao ensino da matemática, procurando distribuí-la de acordo com o desenvolvimento dos alunos; valorizou o estudo do português e aliviou as exigências nos estudos literários; e ainda tornou obrigatória as aulas de desenho, música e ginástica, antes disciplinas opcionais. (ZOTTI, 2004, p. 57-58).

A falta de prioridade à educação, por exemplo, ficou ainda mais notória com a Constituição de 1891. O ensino profissional e o ensino primário passaram a ser responsabilidade dos estados, cabendo a eles manter e legislar sobre essas etapas da educação escolar. A oligarquia cafeeira recusava-se a propor políticas para a educação nacional, deixando ainda mais evidente, como afirma Zotti (2004), as diferenças entre as regiões, corroborando com a deficiência no ensino primário.

Em 1930 o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde, assumindo Francisco Campos, um educador que instaurou reformas no âmbito educacional nas décadas anteriores. O então ministro inaugura diversos decretos que levam os ensinos superior, secundário e primário a outros direcionamentos. Essa série de decretos ficou conhecida como Reforma Francisco Campos.

A Reforma curricular Francisco Campos propunha estabelecer decisivamente o currículo seriado e, uma vez existentes os desafios ao desenvolvimento, buscava preparar o homem para vários setores econômicos, além, é claro, da formação que o capacitasse para a vida em sociedade. “Enfim, o enciclopedismo e a função preparatória, características históricas do currículo elitista, continuam predominantes, apesar das tentativas de inovação.” (ZOTTI, 2004, p. 132). Havia ainda a permanência das orientações tradicionais voltadas para cada disciplina e espalhada por todo o país.

Voltada para reformas específicas para o ensino secundário e o ensino profissionalizante, a Reforma Capanema fez o caráter elitista da Reforma Francisco Campos permanecer fortalecido. Nesse sentido elitista, a formação deveria ser preparatória para aqueles que assumiriam a direção da sociedade e, para tanto, eram consideradas necessárias medidas que desenvolvessem os atributos naturais do ser humano, por meio de uma consolidada cultura geral baseada nas humanidades modernas e antigas, com o objetivo fim de elevar a consciência patriótica. Além do caráter elitista, o caráter enciclopédico também estava presente através de duas opções: clássico e científico, ambos almejando proporcionar à elite o ingresso no ensino superior, como destaca Zotti (2004).

A autora aponta que o ensino secundário servia apenas para o preparo para o ensino superior. Por outro lado, o ciclo fundamental teve redução de cinco anos, obtendo um ciclo comum a todos. Seu principal objetivo era preparar o homem para a vida em sociedade.

Outra característica da reforma, que refletiu na organização curricular, foi a crescente uniformidade e centralização das decisões, atingindo desde a definição da matriz curricular até os programas e metodologias aplicadas, além dos critérios de avaliação e sistema de provas. (ZOTTI, 2004, p. 106).

Assim, as orientações de cada disciplina eram elaboradas e disponibilizadas para todo o país, contendo as instruções metodológicas específicas. Nesse sentido, a reforma não levou em consideração as divergências de cada região, atentando-se apenas à manutenção do controle. As condições para que a proposta fosse executada também não tiveram caráter de importância (ZOTTI, 2004).

No âmbito da composição curricular permaneceram as tradicionais orientações: de um lado, o modelo curricular enciclopédico, baseado no modelo humanista tradicional e de cunho elitista; de outro, havia vários ramos do ensino técnico-profissional sem articulações entre si.

O ensino secundário, ainda no Estado Novo, permanecia com seu caráter elitista. Os adolescentes da burguesia precisavam ter acesso a uma educação que os preparasse para a condução da sociedade. A estrutura de classes, nesse sentido, também estava presente e

escancaradamente visível no âmbito educacional, como destaca Zotti (2004). Por outro lado, à população menos “favorecida” cabia o ensino profissionalizante. É importante enfatizar as semelhanças existentes entre as informações citadas acima e o modelo educacional vigente atualmente no Brasil. Ainda depois de passadas algumas décadas, a educação para o povo brasileiro, das camadas populares, continua sendo associada e pensada para garantir mão de obra para o mercado de trabalho, e não para a condução da sociedade.

Outro fator que tornou ainda mais clara a discrepância entre ensino para a elite e ensino para o povo diz respeito às reformas adotadas no ensino técnico-profissional. Desse ensino especificamente, surgiram quatro ramificações: industrial, comercial, agrícola e normal. As medidas a respeito de cada uma delas foram tomadas de forma isolada, continuando com a prática de não instituir diretrizes gerais que fossem comuns a todos os níveis de ensino e ramos do ensino técnico-profissionalizante.

A falta de diretrizes nacionais para o ensino primário até 1946 demonstra o total desinteresse do governo com a educação do povo. Também fica explícita a total vinculação entre educação e desenvolvimento econômico. Até por volta de 1930, o Brasil tinha uma economia baseada no modelo agrário-comercial exportador dependente e nessa realidade dispensava um modelo educacional mais avançado. O trabalhador, para atuar nesse setor econômico, não necessitava de nenhum tipo de formação letrada. (ZOTTI, 2004, p.114).

Quando tem início o desenvolvimento industrial no país, e com ele o crescimento econômico, surge a necessidade de a política educacional voltar a atenção à formação das classes populares. Afinal, agora era imprescindível ter mão de obra preparada para atender ao mercado. Nesse sentido, o “Estado determina as políticas educacionais, diferenciadas conforme a posição ocupada pelo indivíduo no processo de produção.” (ZOTTI, 2004, p. 114).

Dentre os destaques da educação para o trabalho, estavam disciplinas que reforçavam as noções de legislação trabalhista, as obrigações do indivíduo em sociedade, conhecimentos gerais, sobretudo a preparação de um trabalhador.

Após a queda do Estado Novo foi eleita a Assembleia Constituinte que elaborou e aprovou a nova Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946. O art. 5º (inciso XV, alínea d) definiu como competência da União fixar e legislar sobre as ‘diretrizes e bases’ associada à questão da educação nacional. Esse dispositivo constitucional foi o passo fundamental para a construção de uma lei única com o papel de regular para todo território nacional a educação em todos os níveis e formas. Até então, a legislação educacional de nível federal era constituída de reformas parciais que tratavam cada um dos níveis da educação de forma isolada. (ZOTTI, 2004, p. 117).

Nessa perspectiva, as finalidades do ensino primário ficaram bem mais sucintas e menos presunçosas, contemplando o desenvolvimento do raciocínio e das expressões das crianças e a integração no meio social e físico. Organizacionalmente, a Lei de Diretrizes e

Bases conservou basicamente o mesmo arranjo da Reforma Capanema: quatro séries, podendo estender-se por até seis anos (ZOTTI, 2004).

Sobre as orientações curriculares, a LDB relacionada ao ensino primário foi bem mais complacente, não prevendo, inclusive, as grandes linhas que nortearam a composição da matriz curricular, apenas linhas gerais que orientaram até mesmo o nível médio. Dentre essas diretrizes estava a obrigatoriedade da prática da educação física em todos os níveis de escolarização (ZOTTI, 2004).

Zotti (2004) também destaca que o ensino secundário e as ramificações do ensino técnico-profissional foram agrupados, ganhando a denominação de *ensino médio*, a fim de buscar a formação adolescente. Com relação à duração, manteve-se em sete anos, dividindo-se em dois ciclos: o ginásio, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Nesse sentido,

Ao lado das disciplinas de cultura geral foram introduzidas práticas educativas de natureza técnica com a finalidade de familiarizar o adolescente com o mundo da produção, do trabalho e da tecnologia. Essa formação compreendia Técnicas Agrícolas, Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar. (SOUZA, 2008, p. 259).

Anos mais tarde, com o plano de metas de Juscelino Kubitschek, a educação precisa corresponder às necessidades do desenvolvimento, o que significou a valorização do ensino médio e até mesmo do ensino primário, no sentido de preparação para o mercado de trabalho. Ainda nesse momento a educação continuou voltada para a elite e continuou sendo antidemocrática.

Em 1961 há uma nova LDB, conservando, porém, o estilo propedêutico do ensino secundário, garantindo a formação da elite para ingresso no ensino superior. Por outro lado, diverge das reformas anteriores ao ser mais flexível com o número de disciplinas exigidas, tornando menos sobrecarregada a matriz curricular, garantindo uma básica formação cultural. Além disso, ajustou-se às exigências econômicas da sociedade industrial ao substituir disciplinas tradicionais por disciplinas científicas. A Educação Moral e Cívica (EMC), todavia, foi pensada minuciosamente, recebendo atenção superior (ZOTTI, 2004). Essa disciplina cumpria papel fundamental na formação dos estudantes, visando à propagação ideológica dominante. Considerando a busca pelo equilíbrio entre formação científica e formação humanística, comprova-se a tese de Zotti (2004) de que a organização curricular adequa-se ao contexto socioeconômico-político vigente.

A autora passa a esmiuçar a educação no período da ditadura militar, avultando “que as reformas promovidas tinham essencial função de alinhar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar, adequando-o à ideologia do ‘desenvolvimento com segurança’”.

Apontando para a privatização do ensino, o Estado investia significativamente nessa categoria, enquanto as verbas para o ensino público eram escassas. Embora o investimento fosse pouco, havia muita preocupação com educação, no sentido de reprimir professores e alunos “indesejáveis” ao Regime, como destaca Zotti (2004). Assumiu-se ainda uma concepção tecnicista para a educação, subordinando-a à produção capitalista.

A edição do AI-5 (13/12/1968) e o decreto-lei n.º 477 de fevereiro de 1969 representaram a fase máxima de repressão do Regime Militar. Intelectuais de esquerda, lideranças estudantis, operárias e camponesas despontaram com uma oposição armada ao Regime. Os objetivos iam além das “reformas de base”, indo em busca de transformações profundas na estrutura da sociedade brasileira, em favor da “libertação nacional, popular e democrática ou mesmo socialista” (ZOTTI, 2004, p. 144).

A lei 5.692/71 aumentou a duração da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, denominando o 1º grau, de cunho obrigatório e gratuito. Em contrapartida, o 2º grau teve a duração reduzida de sete para três ou quatro anos. Zotti (2004) levanta um questionamento quanto à preocupação do governo voltada às camadas populares ao realizar essas modificações. Segundo a autora, essas transformações estão ligadas à busca do desenvolvimento, que no momento encontrava-se limitado, dados os problemas de analfabetismo e a pouca escolaridade da população brasileira.

Diante disso, o Estado mascarava as desigualdades, por meio de falsas demonstrações de interesse pela educação do povo e, em troca, garantia sua ampliação e consolidava sua posição. Mais uma vez, fica claro o objetivo fim da educação: atender ao mercado de trabalho na medida de suas necessidades. Em âmbito curricular, há destaque para o ensino tecnicista, profissionalizante, almejando, desde as séries finais do 1º grau, modificar a educação em um “braço do capital” (ZOTTI, 2004).

Através do início desse processo educacional, o estudante deveria enfrentar situações-problemas (buscando maneiras de resolvê-las), vivenciar experiências, além de criar o gosto pelo trabalho (orientação fundamental para a vida profissional).

Podemos analisar, portanto, que a organização curricular foi pensada com o objetivo de atender às diferentes clientelas e, evidentemente, às diferentes classes sociais. Mesmo que aparentemente o currículo fosse o mesmo, a lei dava abertura para tratamento diferenciado, no caso, antecipar a iniciação para o trabalho nas classes trabalhadoras que, por diferentes motivos, especialmente a falta de recursos, não conseguiriam concluir o 1º grau. Então, a formação especial precisaria ser antecipada, muitas vezes, antes da 5ª série. Assim, estaria garantindo o princípio da terminalidade real e a pré-qualificação do futuro trabalhador. (ZOTTI, 2004, p. 187).

Ainda que as expectativas estivessem voltadas para o ensino profissionalizante e para como ele poderia garantir pessoas mais bem preparadas para o mercado de trabalho, o mesmo mostrou-se um fracasso. Isso se deu pelo fato de não haver recursos humanos e materiais suficientes para transformar toda a rede nacional de ensino em profissionalizante.

Zotti (2004) destaca que, no período da Ditadura Militar, havia um contexto socioeconômico-político buscando atender a interesses do capital internacional e nacional, enquanto a grande maioria da população se via excluída do chamado “milagre brasileiro”. Em relação à educação, há orientações relacionadas à estrutura e ao funcionamento do ensino, visando a atender às exigências econômicas. Relacionados a isso, ocorrem a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau e a preparação para o trabalho, iniciando já no 1º grau. Esse discurso, como vimos, estampava um Brasil que garantia oportunidades a todos, mas mascarava o embargo que a baixa escolaridade e o analfabetismo traziam para o “desenvolvimento” do país.

A política curricular foi organizada para proporcionar uma base de conhecimento comum a todos, de maneira a ser indispensável ao prosseguimento dos estudos. A cada grau de ensino era trabalhada a preparação para o trabalho, de modo que, se o educando ingressasse no mercado de trabalho, estaria preparado. Ainda eram evidentes as finalidades da educação para a elite e para o povo: ensino superior (que permaneceria restrito a uma minoria) para o primeiro grupo, e trabalho para o segundo.

Havia um núcleo comum destinado ao 1º e 2º graus, que circunscrevia o mínimo que fosse suficiente, por meio de três matérias: “comunicação e expressão”, correspondente à língua portuguesa; “estudos sociais”, compreendendo a junção de história, geografia e organização social e política do Brasil; e “ciências”, englobando matemática e ciências biológicas e físicas. Ao buscar circunscrever o mínimo necessário, almejava-se adaptar os alunos às novas exigências econômicas vigentes: urbano-industrial e tecnológica (SOUZA, 2008). Com relação a essas exigências,

[...] a profissionalização do ensino médio implicava a identificação das necessidades do mercado de trabalho, a elaboração de currículos conforme essas necessidades, recursos materiais e formação de professores totalmente inviáveis nas condições da rede pública. Com bases nessas constatações, as burocracias estaduais e federais passaram a pressionar para que fossem modificadas as disposições sobre a profissionalização obrigatória do ensino médio. (SOUZA, 2008, p. 275).

As orientações da política educacional estavam harmoniosamente entrelaçadas ao modelo econômico, como o discurso do “Brasil-potência” (ZOTTI, 2004, p. 210): “O objetivo

era de fato atender às necessidades do capital, a partir de uma formação técnica, alienante e desvinculada da crítica social.”

Anteriormente, destaquei que os cursos de história e geografia faziam parte do mesmo curso e que isso só modificou-se depois de meados da década de 1950. No contexto da ditadura militar brasileira há um aumento significativo em número de estudantes no nível superior, como também uma crescente criação de novos cursos de história pelo país.

De acordo com os modelos econômicos, os currículos oficiais foram sendo construídos no decorrer da história educacional brasileira. A autora faz um alerta para que os professores observem cuidadosamente as orientações oficiais, haja vista as reformas ocorridas na década de 1990 no Brasil, mais uma vez amparadas nas novas necessidades do modelo produtivo vigente.

Ao longo de todo esse histórico educacional brasileiro, podemos perceber o quão imbricada encontra-se a educação e, mais especificamente, o currículo em corresponder aos interesses dominantes, que buscam em cada momento que eles sejam garantidos, sejam esses interesses a busca por propagação de ideologias, sejam manter o “povo ocupado” com outras coisas, sejam a preparação para a obtenção de mão-de-obra para o desenvolver do país.

Bittencourt (2004) destaca que a autonomia da disciplina de história, assim como da disciplina de geografia, no ensino básico surge em meio ao contexto de “abertura democrática” no final dos anos 1970. Os professores da escola também desejavam mudanças, assim como os estudantes universitários e professores da academia ansiavam trazer o foco da história para questões contemporâneas.

Com um perfil diferente de outros momentos da educação brasileira, os estudantes necessitavam de maneiras diferenciadas de diálogos; havia um novo público nas escolas do Brasil advindo das classes trabalhadoras, de diversas idades, carregando múltiplas culturas e vivências; além da necessidade de repensar as estruturas e as condições de trabalho dos professores.

Em especial sobre esse último ponto, Bittencourt (2004) avulta que enquanto um professor utiliza-se da oralidade, do quadro, do livro, do giz, os estudantes, por sua vez, estão num emaranhado de sistemas audiovisuais, sons e imagens, e da rapidez que a internet possibilita para a chegada de novas informações. Tais gerações vivem o “agora” de maneira “intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria” (BITTENCOURT, 2004, p. 14).

Nesse sentido, há uma urgência de que se reflita sobre a importância do papel do historiador e do professor de história para evitar que a sociedade passe por um processo de amnésia, gerando incertezas e indefinidas perspectivas. Tais perspectivas têm sido renovadas de tempos em tempos.

Com relação às transformações das disciplinas escolares, Bittencourt (2004) destaca que estas se modificam de acordo com as modificações das finalidades; as finalidades se modificam para atender novos públicos escolares que podem surgir. A história, especificamente, relaciona-se primariamente com a função de formar a identidade nacional brasileira, embora essa identidade, durante muito tempo, tenha estado relacionada ao mundo ocidental e cristão. “Novamente a questão da identidade tem sido considerada nas propostas atuais, mas tendo que enfrentar a relação nacional/mundialização, dentro dos propósitos neoliberais que, em sequência, preocupam-se mais em identificar o indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado” (BITTENCOURT, 2004, p. 17-18).

A questão da identidade nacional passa a ser redefinida atendendo a novos parâmetros e novas perspectivas relacionadas às mudanças econômicas e sociais na nova ordem econômica mundial, então “o mito do Estado-nação que sustentava o ideário nacionalista das propostas curriculares foi substituído pelo mito da empresa” (BITTENCOURT, 2004, p. 18). Isso fica nítido quando o currículo torna fundamentais e importantes certas disciplinas nas primeiras décadas do século XX, como a língua pátria, geografia e história do Brasil.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, outras disciplinas vão ganhar espaço ao possibilitarem uma formação mais tecnológica e mais necessária à vida empresarial. É o caso das ciências físicas, químicas e biológicas. “Os interesses da nação são superados pelas multinacionais de forma escancarada, e não mais camuflada como anteriormente” (BITTENCOURT, 2004, p. 18).

Nesse sentido, a maioria das propostas curriculares trazem como um dos objetivos do ensino de história a formação de cidadãos críticos, de modo que, estudando a respeito das sociedades passadas, o aluno possa compreender seu tempo presente, percebendo-se como uma pessoa capaz de transformar a realidade em que vive a fim de colaborar na criação de uma sociedade democrática. Esses objetivos fim da formação escolar estão presentes nos currículos desde os anos de 1950 no Brasil.

Considerando a importância de análise das políticas públicas em educação, na perspectiva de Stephen Ball, é preciso atentar-se ao conjunto dessas políticas. Na atualidade,

temos observado um ataque conjunto à disciplina de história, em especial, e às disciplinas de ciências humanas e sociais no geral, no currículo e na formação dos cidadãos.

Se observarmos a exclusividade da política curricular, perceberemos o impacto do Programa Escola Sem Partido no que tange à crítica a essa(s) disciplina(s), em especial, no concernente às questões étnico-raciais e de gênero. Também a Reforma do Ensino Médio (Lei nº. 13.415/2017) apresenta consideráveis perdas, entre as quais o estabelecimento de um currículo guiado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, por sua vez, apresenta as competências gerais de formação dos estudantes e, no que tange à disciplina de história, apresenta um número reduzido de competências e habilidades esperadas em relação às outras disciplinas.

Atualmente, a BNCC pretende fornecer padrões de conteúdo a serem aplicados em todo o país e orientar a formação de professores, a produção de novos materiais didáticos e avaliações padronizadas, buscando atender aos conteúdos da Base. Ajustar as avaliações aos padrões na BNCC significa que tudo o que for diverso a ela não contará nessas avaliações. Logo, as especificidades locais não serão respeitadas ou consideradas, tanto nas avaliações, quanto nos materiais didáticos. Mais uma vez, não são levadas em consideração as características heterogêneas do país e da população.

Não por acaso, muitas entidades têm se posicionado contrariamente à BNCC. Destacamos em nosso trabalho o posicionamento de três importantes entidades, a saber: ANPED, ABdC e ANPUH.

Em abril de 2017, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publicou uma nota posicionando-se contrária à proposição de uma Base Nacional Comum Curricular, tecendo críticas à sua elaboração realizada por especialistas em detrimento do diálogo que poderia ser feito com as comunidades escolares; às implicações nos procedimentos de ensino e aprendizagem nas avaliações e na formação de professores; à homogeneização das matrizes curriculares e à fragilidade da autonomia das escolas.

Destacou, ainda, suas preocupações no que diz respeito à centralização curricular, inspirada em outros modelos que adotaram as reformas curriculares centralizadoras, por exemplo a Austrália e o Chile, que foram duramente criticados. Criticou a retomada das “competências”, ignorando todos os movimentos das DCN que foram construídos, a exclusão da menção das identidades de gênero e orientação sexual e, ainda, a redução do papel das instituições escolares de educar crianças.

A ANPED, juntamente com Associação Brasileira de Currículo (ABdC), também publicaram uma nota manifestando-se contrárias à BNCC do ensino médio. Sustentam suas críticas considerando que a proposta fere os direitos de estudantes e da sociedade a uma formação cidadã; questões de diversidade cultural, étnico-raciais, sociais e de gênero, por exemplo, não são contempladas na proposta da BNCC-EM, uma vez que há a predominância de uma única concepção de educação, de aprendizagem e conhecimento contrárias às legislações brasileiras. Além disso, a nota destaca o modo negativo em que a proposta afeta o trabalho dos docentes, as avaliações, o currículo e também a formação dos professores. A proposta ainda desconsidera a escola pública, gratuita e laica, descaracteriza estudantes enquanto seres distintos e torna o trabalho docente ainda mais desumanizado, não respeitando sua criatividade e autonomia.

Entendemos, de modo mais geral, que uma base nacional comum curricular reduz o ato educativo a apenas um processo de ensino de conteúdos que deveria ser verificado pela aprendizagem destes, desconsiderando que as pessoas chegam à escola com conhecimentos, pertencimentos culturais e sociais diferentes e que têm direito a tê-los respeitados, ou seja, que as aprendizagens a serem efetivadas por meio da escolarização não devem substituir o já sabido, mas dialogar e se integrar a ele. Somos, portanto, contra a ideia de uma proposta curricular pautada em uma base conteudista e disciplinarista como é a BNCC-EM, que ignora a pluralidade do mundo, das escolas e de seus sujeitos, adotando modelo que, já sabemos, está fadado ao fracasso. (ANPED; ABDC, 2018, p. 2).

A Associação Nacional de História (ANPUH) também publicou uma nota em repúdio especificamente à terceira versão da Base, onde reiteram que a história precisa ser considerada como elemento fundamental para a construção dos sujeitos históricos, colaborando com a escrita e a leitura dos indivíduos, “por isso, a ANPUH repudia de forma contundente a flexibilização do ensino história no ensino médio. Estudar História é um direito.”

Além disso, chamam a atenção para as referências e experiências dos povos africanos, indígenas, latino-americanos, haja vista a ênfase no texto para uma história ocidental e cronológica; avultam a necessidade de que professores e estudantes tenham acesso a um currículo de história que lhes assegure compreender o conhecimento histórico como uma produção social e científica. Destacam, ainda, que o princípio fundamental do currículo de história deve considerar os direitos humanos e a formação para a cidadania, além de dever ser significativa e ampla a discussão dos saberes históricos escolares, realçando a história do tempo presente.

Sobre os materiais didáticos, é importante salientar que, diante dessa perspectiva, não haverá opções de escolha por parte dos professores, não podendo optar por materiais a partir

de suas concepções de ensino. Além disso, as próprias estratégias/metodologias locais de ensino correm o risco de serem deixadas de lado em prol das orientações padronizadas.

Atualmente, são elaborados nas instituições do poder central textos curriculares nacionais e conteúdos mínimos para todo o país. Diante de nossos olhos vemos um retorno da centralização da educação que retira das discussões os próprios participantes destas vivências: estudantes e professores revistos como personagens incapacitados de construir sua história “e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber” (ABUD, 2004, p.40).

### 3.2 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

As políticas curriculares, não somente no Brasil, vêm sendo articuladas a discursos que remetem currículos à qualidade da educação e aos conhecimentos realmente aprendidos pelos estudantes (LOPES, 2012, p.13). São ideias que concebem os currículos como vinculados às práticas escolares, capazes de, por si só (da maneira que estão prescritos), darem conta de múltiplas realidades, diversas culturas, situações heterogêneas, mesmo sendo textos comuns a realidades tão divergentes.

Paulilo (2013), embora tenha realizado um estudo sobre currículo de história em São Paulo, apresenta contribuições pertinentes à nossa pesquisa, nos permitindo compreender questões pertinentes para a problemática proposta.

O autor aponta que os grupos responsáveis pelas propostas curriculares remetidas a práticas pressupõem um lugar de poder. A partir desses lugares de poder, dominações vão sendo institucionalizadas por meio do currículo. Há por parte de especialistas e autoridades públicas uma tentativa de se apoderar do papel que lhes convém, atribuindo ao professor papéis que escolheram para o mesmo.

Em muitos sentidos, os responsáveis pela produção dos textos desses materiais articulam interesses mais estreitos e dogmáticos da política pública à linguagem do interesse público mais geral. Atuam de um dos diferentes lugares de produção dos textos na qualidade de especialistas e, em razão disso, ‘controlam’ as representações sobre *como ensinar*. Não só o prestígio de especialista legitima o discurso oficial, mas, sobretudo, as possibilidades de pensamento que são construídas dessa maneira investem de autoridade os responsáveis pelos textos desse tipo de impresso de orientação. (PAULILO, 2013, p. 94).

Acerca desse poder, Jahen (2012) destaca que o pensamento curricular enquanto teoria(s) do currículo produz exclusões e inclusões que corporificam um projeto de sociedade e visão de mundo, “Ou seja, a forma como o poder produzido pelo conhecimento limita e reprime ou expande as práticas sociais, sofre mudanças face às contingências históricas em

contextos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos diferentes.” (JAEHN, 2012, p.115).

Assim, o pensamento curricular constitui-se dentro de um espaço mutável, de lutas de prestígio e autoridade que permeiam o conhecimento válido, como defende Michael Foucault, em “regimes de verdade” (JAEHN, 2012).

Nesse ambiente de mutações e heterogeneidades, Macedo (2013) destaca, tanto na perspectiva técnica quanto política, que a escola é o local onde os conhecimentos sociais são selecionados, distribuídos, ensinados e aprendidos. A partir disso, o projeto educacional vem a ser de domínio para utilização de caráter mais ou menos crítico, construído socialmente; um conhecimento externo à pessoa, que apropriado ao saber pode ser transformado em um trabalhador, cidadão, crítico.

Paulilo (2013) enfatiza, com base em Michel Foucault e Stephen Ball, que a política investe algumas vozes de autoridade para pensar no que é permitido. Assim, a situação privilegiada de quem representa as regras dadas pelo mundo da organização e da burocracia, permite saber quem são os especialistas, suas posições na hierarquia organizacional e os modos pelos quais agem. Dessa maneira, há atos intimatórios quando há competências outorgadas a esses especialistas quanto à própria autoridade para falar e instruir os professores da rede de ensino.

Ainda que até a década de 1980 o Estado liberal controlasse também os processos educativos, atualmente, embora exista um discurso de Estado Mínimo, o quadro que avultamos é do estado como regulador e centralizador das políticas.

Veja-se, por exemplo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), pautada em princípios de planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competências e controle. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Básico e Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, são políticas curriculares atreladas a complexos processos de avaliação que atingem todas as partes envolvidas na escolarização. (JAEHN, 2012, p. 119).

São textos que consideram uma escola dita “ideal”, não considerando, porém, a realidade; textos produzidos com a ausência de rupturas e resistências. “As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes no texto” (ABUD, 2012, p. 29).

Nesse sentido, Stephen Ball (2005) conceitua performatividade pensando-a como um modo de regular e empregar julgamentos, comparações. A produtividade de uns serve como demonstrativo de “qualidade” para outros. Assim, essa performatividade

[...] é alcançada mediante a construção e publicação de informações e indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

É possível notar como as políticas educacionais e sociais têm seus objetivos interligados ao aumento da competitividade econômica, buscando desenvolver habilidades e capacidades a fim de atender às exigências das novas formas econômicas contemporâneas. Em contrapartida, os agentes da economia prosseguem atuando de modo a influenciar o Estado a garantir o custeio para preparar mão de obra qualificada (BALL, 2004).

Na escola, podemos verificar nitidamente essa performatividade, uma vez que ela

[...] desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa à distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. (BALL, 2004, p. 1116).

O trabalho dos professores que se dedicam a ensinar os conhecimentos acerca de múltiplos assuntos, sejam ou não de história, torna apenas números de um resultado que emerge através de avaliações. Em se tratando destas avaliações, o estado de Mato Grosso criou o programa “Avalia MT”,

[...] como uma importante política pública de avaliação da Educação Básica, capaz de mensurar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de um sistema de monitoramento do ensino de forma mais justa e inclusiva com chances de aprendizado iguais para todos os estudantes e profissionais da educação. (SEDUC-MT).

O programa citado faz parte do Módulo IV do “Avalia MT”, sendo realizado nos dias 27 e 28 de setembro de 2017, trinta minutos após o início das aulas nos períodos matutino e vespertino, com estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio de todas as escolas urbanas, do campo e quilombolas. No primeiro dia foram vinte questões (de múltipla escolha) de língua portuguesa, e no segundo dia, vinte questões (de múltipla escolha) de matemática, com duração de uma hora e trinta minutos em cada dia de aplicação da prova.

No documento publicado em 2017, a secretária adjunta de Gestão Educacional e Inovação, Marioneide Angélica Kliemaschewsk, agradece as escolas por “abraçarem” o “Avalia MT”, dada a possibilidade de discussão das dimensões da Gestão Escolar, bem como de ressignificação das práticas de gestão pedagógica e administrativa para uma gestão de resultados. Ainda orientou que os profissionais da educação reforçassem aos estudantes a importância da avaliação no processo “uma vez que ela determina o ‘que ensinar’, ‘por que ensinar’, ‘como ensinar’, e ‘quando ensinar’” (SEDUC-MT, p. 11).

O conhecimento e as subjetividades são mensurados por meio de gestão de resultados. Independentemente das condições das escolas, ou sua infraestrutura, ou de como os professores conseguiram trabalhar as “competências” e as “habilidades” “necessárias”<sup>4</sup>, os números precisam ser positivos a fim de revelar que os estudantes estão sim preparados para garantir um “bom serviço”. Diante disso,

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis”. (BALL, 2005, p. 543).

Em 01 de junho de 2017, é publicada no site da SEDUC-MT uma notícia a respeito do “Avalia MT”. Conforme a matéria, o então governador do estado de Mato Grosso, Pedro Taques, destacou que a avaliação não tinha o objetivo de “encontrar culpados, ou erros para culpar pessoas, mas sim de buscar rumos, buscar um norte, buscar o que queremos como Estado, como Secretaria de Educação, que é uma educação de excelência, transformá-la em uma das 10 melhores do país” (SEDUC-MT). O ex-governador ainda alegou que os educadores do estado tinham o objetivo comum de não deixar os matogrossenses “na escuridão do conhecimento”.

No dia 17 de janeiro de 2019, o novo governador do estado de Mato Grosso, Mauro Mendes, recém-chegado ao cargo, assina um decreto de calamidade financeira, afirmando que a medida é necessária haja vista as dívidas deixadas pela administração anterior. O decreto tem duração de 180 dias, podendo prorrogar. Em uma coletiva com a imprensa, Mauro Mendes afirmou: “A situação de Mato Grosso é muito crítica e todos os meses não conseguimos arrecadar para pagar as despesas. O governo perdeu o controle entre receita e despesa e isso precisa ser enfrentado”. (G1).

Esse decreto faz parte de mais ações que inviabilizam a educação pública do estado, uma vez que algumas medidas são tomadas a fim de garantir o corte de “gastos”. Dentre elas: suspensão do pagamento de horas extras, prestação de serviços extras de maneira convocatória aos servidores, não

---

<sup>4</sup> Afinal, não sobra tempo ou espaço que garanta ao professor trabalhar algo mais significativo com seus estudantes, dada a carga horária disponível, os procedimentos burocráticos infinitos, salários baixos que por vezes forçam o professor a buscar outras fontes de renda, a falta de espaços que discutam as políticas educacionais de maneira crítica e de maneira que os profissionais da educação tenham ao menos o conhecimento destas, além das condições dos estudantes físicas, psicológicas, financeiras, sentimentais.

concessão de afastamentos aos servidores que demandem substituições, não abertura de novos concursos, redução de cargos comissionados e contratos, não concessão de licença-prêmio a fim de evitar contratação de substitutos.

Tais medidas atingem diretamente os professores. Aos concursados, não há a garantia de licença-prêmio ou tempo para realizar cursos, pois não haverá contratação de substitutos; aos substitutos, a carência de vagas para conseguir renda por pelo menos um pouco de tempo; as horas dedicadas a mais no trabalho também não são pagas; salários são atrasados. Observam-se essas dentre outras consequências.

Tudo isso afeta de modo negativo a educação, pois, se outrora esses direitos eram de certo modo garantidos e já havia tantos problemas, agora tudo fica pior. Faltam ainda mais materiais, faltam garantias dignas de emprego aos professores e outros profissionais da educação, faltam incentivos.

Nessa perspectiva, Ball (2005) destaca que as subjetividades e até os papéis dos professores ganham nova roupagem na medida em que são transformados em fornecedores/produtores, empresários e administradores da educação, ficando à mercê de avaliações, análises constantes e comparações de desempenho.

São rankings que dizem o que é uma “boa” escola, “bons” professores, “bons” alunos em detrimento daqueles que são “ruins”. Altos índices indicam o que seria qualidade da educação. Quando os indicadores indicam “boas” notas é possível observar uma grande faixa na frente da escola com dizeres parecidos com: “Melhor Escola”. Não os culpo. Afinal, é isso que políticas como o “Avalia MT” inculcam na cabeça de muitos. “Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela” (BALL, 2005, p. 547).

Nessa perspectiva, cabe ao professor o “fazer” que foi pensado por outro. E esse “fazer” deve ser realizado com destreza, a fim de que seu desempenho seja bom nos indicadores, bom para representar merecimento, como salienta Ball (2005).

Paulilo (2013), nessa perspectiva, aponta que os referenciais curriculares contribuem para gerencializar as performances dos docentes em sala de aula, objetivando a melhoria do sistema educacional e a qualificação do currículo da rede pública de educação por meio de um foco definido. A atenção é voltada aos resultados dos indicadores de qualidade do trabalho docente. “Há nos referenciais curriculares uma série de artifícios para impor uma significação unívoca, para enunciar e produzir sua corrupta interpretação, que é também um modo de supor o exercício adequado da docência.” (PAULILO, 2013, p.91).

Dessa maneira,

Um currículo de história é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História – sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim relações de poder. (GUIMARÃES, 2012, p. 61).

São textos carregados de características de seu tempo, de seus participantes, de ideologias.

Assim, esse tipo de orientação do trabalho docente parece denunciar a desconfiança da capacidade de pensar, definir e executar as atividades de ensino. Dessa maneira, para assegurar a prática da proposta, os referenciais surgem com ações renovadoras e eficazes, capazes de manipular textos normativos, como destaca Paulilo (2013).

Ainda diante de todas as peripécias, mesmo diante da força dos currículos, as disciplinas não são meros receptáculos dos saberes imbuídos nestes textos. Antes,

Os professores, mesmo aqueles que atuam em condições precárias para o exercício da docência, possuem autonomia (em alguns casos bastante relativa) ante as demandas do Estado e da sociedade. Assim, questionam, criticam, subvertem os saberes, as finalidades, as prescrições do cotidiano escolar. Entre os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livro didáticos, fontes históricas, imprensa, textos, filmes, literatura, documentos e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados. (GUIMARÃES, 2012, p. 66).

A escola possui suas dinâmicas próprias, valores, modos de pensar e fazer, estratégias, seleções próprias dos conteúdos, não se limitando “a fazer uma seleção entre os saberes culturais, os conteúdos disponíveis num dado momento; ela também realiza um trabalho de seleção, reorganização, produção e difusão dos saberes.” (GUIMARÃES, 2012, p. 67).

Há uma junção fria da performatividade com a culpa e tormento, ao querer ser um “bom professor” (BALL *apud* PAULILO 2013). Há, ainda, somadas a isso, ideias difundidas a fim de difamar a “pior escola” e professores que “deixam a desejar”.

Nessa perspectiva, o professor necessita ser um empreendedor, que age de acordo com as normas, a fim de colaborar com o sucesso do mercado/escola, agradando a seu consumidor/aluno e aumentando os níveis de qualidade dos indicadores.

Cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentando em termos de resultados mensuráveis. As crenças não importam mais – é a produção que conta. As crenças fazem parte de um discurso ultrapassado, cada vez mais fora do lugar. (BALL, 2005, p. 554).

Mouffe (2003), a respeito da sociedade democrática, afirma que a maneira como uma pessoa concebe política vai ser determinante para sua concepção de democracia. Arrisco dizer que as concepções tanto de política quanto de democracia e de infinitas outras coisas são resultados da consciência histórica de cada ser humano.

Tratar de sociedade democrática é tratar de heterogeneidades. Não há como extinguir o diferir, os antagonismos. Se houvesse essa possibilidade, o social deixaria de existir. Porém, há ideias de “que a forma de vida ocidental é a melhor e que o progresso moral exige sua implementação em todo o mundo. Este é o universalismo liberal que visa impor suas instituições para o resto do mundo com o argumento de que elas são as únicas racionais e legítimas.” (MOUFFE, 2003, p. 23).

É por isso que, se uma República Mundial fosse estabelecida, isso poderia apenas significar a hegemonia mundial de um poder dominante que teria sido capaz de apagar todas as diferenças e impor suas próprias concepções de mundo no planeta inteiro. Isso traria graves consequências. Nós já estamos testemunhando como as tentativas atuais de homogeneizar o mundo suscitam reações adversas violentas daquelas sociedades cujos valores e culturas específicos são tidos como ilegítimos pela universalização impingida pelo modelo ocidental. (MOUFFE, 2003, p. 24).

Os últimos parágrafos acima tratam mais especificamente da sociedade democrática, a partir de Mouffe (2003). Elencamos para fazer um comparativo com as políticas curriculares, que aqui no Brasil tentam homogeneizar o ensino. Vale lembrar que trouxemos importantes contribuições de Zotti (2004), no sentido de destacar como o currículo foi (e ainda é) adequado ao contexto econômico. Somado a isso, há o caráter de homogeneizar a educação, não levando em conta os antagonismos do Brasil, as condições materiais de cada instituição, a consciência histórica de cada professor e de cada aluno.

Na sequência, apresentamos a seção 4, relativa ao referencial teórico-metodológico.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tratarei da História Oral e dos procedimentos metodológicos da pesquisa neste capítulo, destacando como a História Oral pode vir a contribuir com a investigação. Atualmente, são muitas as fontes usadas para a escrita da história, não se limitando apenas às fontes documentais e oficiais, mas também entrevistas, mídia etc., para elaboração de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Assim, a História Oral pode vir a contribuir com a pesquisa, no sentido de colaborar com o entendimento da temática proposta. Posteriormente, detalhamos os passos a serem tomados para que os procedimentos metodológicos sejam realizados.

Para estas discussões abordamos autores como Alberti (2000; 2015), Portelli (1997), Galvão (2005), Meihy (2006) e Joutard (2000).

### 4.1 HISTÓRIA ORAL

Delimitamos trabalhar com a história oral, a qual surge em meados do século XX, posteriormente à invenção do gravador a fita, como uma metodologia de pesquisa e se constitui como fonte para as investigações em história. Em sua gênese, as entrevistas eram realizadas principalmente nos campos da antropologia e da sociologia. Até a década de 1970, a história oral não era vista “com bons olhos” pelos historiadores, o que se dava pelo fato de ainda ser muito marcante a ideia de os documentos escritos serem repletos de objetividade, enquanto as entrevistas de subjetividades. Atualmente é consenso que os documentos escritos também podem ser subjetivos, e inclusive a própria subjetividade pode ser passível de investigação (ALBERTI, 2000).

Assim, a “consolidação da história oral como metodologia de pesquisa se deve ao fato de a subjetividade e a experiência individual passarem a ser valorizadas como componentes importantes para a compreensão do passado” (ALBERTI, 2000), e não somente de um passado longínquo, mas também um passado recente.

Portelli (1997) destaca que o que torna a história oral diferente é o fato de que as entrevistas sempre nos revelam aspectos desconhecidos de eventos conhecidos, ou seja, dão nova luz a áreas inexploradas de vidas cotidianas. Assim, “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez.” (PORTELLI, 1997, p. 31).

É possível revelar, por meio das falas/vozes dos professores, um conhecimento importante a ser pesquisado, conhecimento este que ocupa espaço num contexto significativo, além do apelo à tradição de contar histórias, tornando-se uma estrutura expressiva. Geralmente, envolve uma lição de moral a ser descoberta/aprendida. Há a possibilidade de dar voz às críticas do aceitável socialmente, bem como a reflexão da não separação entre pensar e agir contida no ato de contar, que envolve o narrador e seu ouvinte, conforme Galvão (2005).

Meihy (2006) atenta para o fato de que a história oral precisa ser transformadora.

Não se fala, contudo, de uma transformação em sentido plano, restrito, simples, meramente imediato. Toda a ação da história oral é transformadora. E isto em todos os níveis, desde a elaboração do projeto, escolha dos colaboradores, operação de entrevista, produção textual e eventual análise. Durante todas as fases de execução da história oral temos um compromisso com a transformação sem o que a história oral não tem razão de ser. Sem isso, aliás, não se tem história oral e sim o velho e consagrado uso de entrevistas de cunho testemunhal. (MEIHY, 2006, p. 195).

Essa transformação está ligada ao compromisso social, como meta do começo ao fim da história oral, como salienta Meihy (2006). Nesse sentido, a história oral não consiste apenas em entrevistas a serem realizadas, mas sobretudo em uma busca por mudanças na sociedade.

Portelli (1997) destaca que a história oral “é uma ciência e arte do indivíduo”, cuja essência visa buscar o aprofundamento de padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos através da conversa com pessoas sobre suas experiências e memórias individuais e acerca do impacto que essas experiências e essas memórias tiveram na vida de cada sujeito.

Assim, a história oral vem a atuar onde os documentos escritos não alcançam,

[...] revelando segredos, detalhes, ângulos pouco ou nada prezados pelos documentos formalizados em códigos dignificados por um saber acadêmico que se definiu longe das políticas públicas. Aspectos subjetivos, deformações dos fatos, mentiras, fantasias, ilusões, seriam, pois elementos consideráveis para quem procura mais do que a “verdade” os motivos das “in verdades”. Sem a consideração dos fatores ocultos, das lacunas e das subjetividades é inviável se pensar na história oral que superaria, por gênese, os documentos convencionalmente consagrados como “históricos”. (MEIHY, 2006, p. 197-198).

A respeito da postura a ser adotada pelo entrevistador no momento da entrevista, Portelli (1997) explica que é preciso criar um ambiente em que os participantes (entrevistador e entrevistado) tenham condições de estabelecer seus próprios limites e decisões a respeito da conversa. Dessa forma,

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral. Não são exclusivamente os santos, os heróis, os tiranos — ou as vítimas, os transgressores, os artistas — que produzem impacto. Cada pessoa é um amálgama de grande número de histórias em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente

todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. Cada um de meus entrevistados — talvez quinhentos e na afirmação que se segue não há nenhum clichê, representou uma surpresa e uma experiência de aprendizado. Cada entrevista é importante, por ser diferente de todas as outras. (PORTELLI, 1997, p. 17).

Uma vez que os documentos da história oral são resultados de um projeto compartilhado e de um relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado (PORTELLI, 1997), esta (a história oral) vem a colaborar com esta investigação, levando em consideração os objetivos propostos. A partir das vozes e das óticas de alguns professores de história, da cidade de Rondonópolis, é possível compreender a problemática apresentada.

A presente pesquisa tem como público alvo professores que ensinam história na rede pública estadual do Mato Grosso, no município de Rondonópolis. Consideramos uma amostragem entre 4 a 8 professores, fazendo o uso do questionário e entrevista com roteiro temático a partir da metodologia da história oral, conforme apresentamos na sequência.

O uso da entrevista, como instrumento da história oral, exige tempo de preparo (para elaboração das questões ou roteiro, realização de contato com o entrevistado etc.), tempo para sua realização (selecionar o tempo e espaço, os instrumentos e dispositivos auxiliares) e para os passos após a entrevista (transcrição e análise) (ALBERTI, 2015). A partir da década de 1970, Joutard (2000) destaca que muitas técnicas puderam ser delineadas, e foram se constituindo ao longo do tempo e da experiência do pesquisador/entrevistador; todavia, é importante se atentar para algumas etapas que abordaremos a seguir.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O primeiro passo foi entrar em contato com o participante a ser entrevistado a fim de apresentar-lhe os objetivos da pesquisa, além de verificar sua disponibilidade/interesse em participar como entrevistado. Acerca disto, Alberti (2015, p. 176) salienta que

Convém certificar o entrevistado de que a sua entrevista é muito importante para o estudo e, se for o caso, informar-lhe que será solicitado a assinar um documento permitindo a utilização da entrevista pelo entrevistador e outros pesquisadores, assim como a possibilidade da divulgação de seu nome quando da publicação da pesquisa.

Após o contato com o entrevistado e a concordância em participar da pesquisa, o segundo passo consistiu em determinar as sessões da entrevista (data, local e período de duração) e expor a metodologia (tipo de entrevista, os procedimentos durante a entrevista e os instrumentos a serem utilizados). Alberti (2015) salienta que é fundamental que as entrevistas tenham no mínimo duas horas de duração, ou que sejam marcadas mais sessões.

Faz-se necessário, no terceiro passo, conhecer o(s) entrevistado(s), através de um compêndio<sup>5</sup> por meio do qual seja possível definir o(s) sujeito(s) da pesquisa, pela importância de sua trajetória de vida e a sua relação com o objeto estudado (entrevista de história de vida), seja por sua contribuição da percepção da sua experiência de vida a respeito do objeto investigado (entrevista temática). Nessa perspectiva, é importante dispor de dados gerais e do currículo do participante, conforme enfatiza Alberti (2015). Consolidamos esse passo através de um questionário com informações do entrevistado que contribuíssem para compreender a formação do nosso corpus de análise.

O quarto passo foi a determinação do roteiro de entrevista<sup>6</sup>, em que foram incluídas as questões relevantes ao objeto de pesquisa e questões relacionadas aos indivíduos implicados em nosso corpus de análise. Foi estabelecido um roteiro com três colunas, de acordo com Alberti (2015): informações pessoais/profissionais sintetizados do entrevistado, roteiro temático, comentários (dúvidas, questões, anotações, desdobramentos).

É pertinente compreender a importância do roteiro de entrevista para colaborar com o pesquisador durante a entrevista, auxiliando na condução da entrevista com as temáticas que podem vir a manifestar-se em outra sequência pelo entrevistado, diferente da estabelecida previamente no roteiro, bem como contribuindo para situar cronologicamente os informes que o entrevistado apresenta para conduzir e adentrar a narrativa apresentada pelo entrevistado. Caso haja a necessidade de mais uma sessão, é fundamental que o roteiro seja sistematizado, centralizando o foco nas temáticas que ainda podem vir a ser esclarecidas, segundo Alberti (2015). Para o autor citado, a elaboração do roteiro requer o estudo aprofundado sobre o objeto de pesquisa e da problemática do projeto, objetivando a sistematização dos dados e responder à questão da pesquisa. Além disso, o estudo apresentado permite segurança ao pesquisador na condução da entrevista.

Na coluna individual de cada entrevistado estabeleceu-se nome/pseudônimo, data de nascimento, sexo/gênero, formação, atuação profissional (informações estabelecidas por meio do aceite da participação). A coluna com o roteiro temático continha as questões associadas ao problema e objetivos da pesquisa. Na coluna de anotações foram inseridas as informações de acordo com a entrevista.

Para além da segurança do roteiro temático, a realização da entrevista também carece da condução da entrevista, relacionada a empatia, respeito e alteridade. Assim, Alberti (2015)

---

<sup>5</sup> Encontra-se no Apêndice B.

<sup>6</sup> Encontra-se no Apêndice A.

destaca ser fundamental evitar interrupções ao entrevistado, aguardando a conclusão de seu pensamento antes de inserir novas questões à entrevista; do mesmo modo, é necessário saber retomar o desvio da questão ou percepção do significado atribuído pelo entrevistado e sua congruência. Para Alberti (2015, p. 178), “o entrevistador deve treinar as suas habilidades para reconhecer os fatores que influenciam o andamento da entrevista e levá-los em conta quando de sua análise. [...] Fazer uma entrevista é avaliá-la e analisá-la constantemente – enquanto é gravada e, mais tarde, quando é objeto de análise”.

É necessária uma preparação para iniciar a entrevista pelo pesquisador junto ao entrevistado, segundo aponta Alberti (2015): não embargar abruptamente; intervir caso seja primordial, quando houver desvios ou repetições de ideias; recomendar o tema de forma a evitar respostas monossilábicas (“sim”, “não”), apresentando de maneira simples e direta.

O quinto passo é constituído pela realização da entrevista. Levando em consideração os pressupostos acima, o quinto passo instituiu-se em duas etapas.

A primeira etapa compreende a verificação, adjunto ao grupo controle, a validade do roteiro e o direcionamento da entrevista pelo pesquisador. Para tal verificação, Alberti (2015, p. 179) destaca que

Conduzir uma entrevista não é tarefa fácil. É preciso estar permanentemente atento ao que diz o entrevistado, às indicações do roteiro, às oportunidades de formular perguntas e ao funcionamento do gravador ou da câmara. Convém fazer anotações durante a entrevista; por exemplo, de nomes próprios mencionados, questões suscitadas, ou circunstâncias que interferiram na gravação.

A segunda etapa da entrevista é realizada junto aos entrevistados constituintes do corpus de análise da pesquisa. As entrevistas ocorreram com duas vias impressas do roteiro, gravação com cabeçalho de identificação (local, data, projeto, identificação do participante), considerando que foram utilizados dois gravadores, ao mesmo tempo, visando evitar qualquer problema relacionado ao áudio (gravação de segurança). As entrevistas foram gravadas em áudio e descartadas após a transcrição.

Alberti (2015) sugere ainda a importância de o pesquisador trabalhar com um caderno de campo, no qual conste as causas de escolha do entrevistado, a descrição inicial do contato, as percepções no processo (contato, dificuldades, conversas informais, reflexões do processo, situações). O caderno de campo possibilita apanhar os insights que ocorrem e que poderão constituir reflexões importantes na investigação e nos desdobramentos da pesquisa.

O caderno de campo constituiu-se (em nossa pesquisa) por meio da entrevista exploratória, junto ao grupo controle, visando refletir sobre a condução e o ato de entrevistar, como também ser utilizado no momento de descrição desses procedimentos na dissertação.

Nesse sentido, as anotações do caderno de campo foram primordiais para analisar as entrevistas.

O sexto passo compreendeu a transcrição das entrevistas, tendo sido escolhida a entrevista temática, com a utilização de gravador, com a transcrição do áudio para as apreciações. A transcrição foi realizada pela própria pesquisadora, com auxílio de ferramenta de telefone móvel.

O processo de tratamento dos dados consiste o sétimo passo, ou seja, análise dos dados das fontes selecionadas no trabalho, a saber, a entrevista e as fontes bibliográficas documentais.

## **5 DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM CAMINHO POR MEIO DA HISTÓRIA ORAL**

O objetivo desta seção é apresentar os resultados da coleta de dados, bem como as nossas análises a partir delas. A seção está organizada em duas subseções: a primeira discute os princípios éticos adotados e apresenta os participantes da pesquisa e a segunda apresenta as nossas análises.

### **5.1 PRINCÍPIOS ÉTICOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

A empiria da pesquisa foi realizada seguindo os princípios éticos da pesquisa, tendo sido aprovada no Conselho de Ética e Pesquisa (CEP)<sup>7</sup>, da UFMT/CUR.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, procuramos nas escolas públicas da rede estadual de educação, do município de Rondonópolis, os participantes da pesquisa, que fossem professores de história.

A abordagem dos participantes se deu mediante a apresentação da pesquisa, os seus objetivos e as implicações quanto aos benefícios e riscos da pesquisa por meio da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entre a abordagem inicial e a aceitação final encontramos uma grande dificuldade, pois alguns participantes não formalizaram a sua participação, de modo que fomos em busca de outros participantes que aceitassem participar da pesquisa. A aceitação ocorreu mediante a assinatura do TCLE.

Após a assinatura do TCLE, foi realizado o agendamento com os participantes da pesquisa. Dada a carga horária dos professores, também tivemos que enfrentar a disponibilidade para a realização do questionário e da entrevista. Nas entrevistas, fizemos o uso de gravador a fim de contribuir com as anotações da entrevista que foram transcritas posteriormente.

Aceitaram participar da pesquisa quatro professores de história, que atuam em diferentes escolas da rede pública de Rondonópolis. As escolas atendem a região central, uma região próxima ao centro e uma região a oito quilômetros da área central da cidade de Rondonópolis. Os nossos participantes receberam pseudônimos a fim de garantir-lhes o anonimato.

---

<sup>7</sup> O projeto foi aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, no processo de n.º 2.978.382.

A escola em que leciona o professor Carlos está localizada próximo à região central da cidade; todavia, possui estrutura fragilizada em meio aos prédios que a cerca. O professor Carlos faz referência, inclusive, a “salas de lata”, demonstrando a precariedade da composição da instituição. É uma instituição que acolhe alunos apenas do ensino médio e funciona em tempo integral, sendo participante do projeto de escolas plenas do estado de Mato Grosso. Sobre as escolas plenas:

Escolas de ensino integral onde os estudantes, além das disciplinas tradicionais, recebem orientações especializadas contribuindo para a formação de um projeto de vida. As Escolas Plenas foram instituídas no Estado em 24 de outubro de 2017, por meio da Lei nº 10.622. Nas diretrizes constam atividades e práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, como forma de melhorar a qualidade da educação, bem como estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. A publicação é um marco institucional, que garante aos estudantes acesso ao ensino integral e de excelência na rede pública. (SEDUC MT).

A escola onde leciona a professora Alice localiza-se em uma região mais afastada do centro da cidade, cerca de oito quilômetros. É uma instituição também com estrutura fragilizada que recebe alunos do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. A maioria dos estudantes da região buscam a escola para cursarem o ensino médio, haja vista ser a única a oferecer esta modalidade de ensino nas mediações.

A instituição em que trabalha o professor Joaquim é localizada no centro de Rondonópolis, e atende alunos somente do ensino médio regular. Por sua localização e atendimento específico, a escola é muito procurada por estudantes de toda a cidade, sendo necessária a utilização de transporte coletivo por centenas de discentes. Em relação às outras duas escolas citadas, nesta instituição é possível notar uma estrutura consideravelmente maior.

A quarta escola, onde trabalha o professor João, também se encontra na região central da cidade, porém, seu atendimento tem como foco estudantes da educação de jovens e adultos. É uma instituição bem menor se comparada às outras três escolas. A unidade escolar é referencial na cidade quando há a busca pela EJA.

A participante Alice nasceu na década de 1960; é parda e heterossexual; possui formação inicial em bacharelado e licenciatura e pós-graduação *lato sensu*; é professora efetiva na rede estadual; atua como docente entre 16 e 20 anos; é filiada ao SINTEP (Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público) e ao SIPROS (Sindicato de Professores e Servidores da Região).

O participante Carlos nasceu na década de 1990; é branco e heterossexual; possui formação inicial em licenciatura e mestrado (2015 a 2017) pela Universidade Federal da

Grande Dourados (UFGD); é professor contratado da rede estadual de ensino; atua como professor entre 3 a 5 anos.

O participante Joaquim nasceu na década de 1970; é preto e heterossexual; possui formação inicial em licenciatura e doutorado (2012 a 2016) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); no momento, é professor efetivo na rede estadual, mas já atuou na rede municipal de ensino e na Faculdade Eduvale em Jaciara - MT; está entre 16 e 20 anos atuando como docente; é filiado ao SINTEP (Sindicado dos trabalhadores no Ensino Público) e ao SIPROS (Sindicato de Professores e Servidores da Região) e atuante no Movimento Negro de Rondonópolis.

O participante João nasceu na década de 1970; é pardo e homossexual; possui formação inicial em licenciatura e pós-graduação *lato sensu*; é professor contratado da rede estadual de ensino; leciona entre 11 e 15 anos.

Foi realizada uma entrevista com uma professora da área de pedagogia, cujo objetivo foi testar os instrumentos antes mesmo da escolha dos professores de história para participarem da pesquisa. Esse processo foi fundamental para ter uma ideia de como é trabalhar com entrevistas. Realizei a transcrição buscando encontrar maneiras mais ágeis para este procedimento; pude ter um primeiro contato do que poderia vir a ser com as demais entrevistas: agendar horário e local, remarcar horário e até mesmo ter a entrevista interrompida por fatores externos.

A participante Luísa (professora que colaborou com a entrevista exploratória) nasceu no fim década de 1970; é preta e heterossexual; sua formação inicial foi licenciatura em pedagogia; é mestranda pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* de Rondonópolis; no momento da entrevista encontrava-se como bolsista; seu tempo de atuação como docente é entre 3 e 5 anos; não é filiada a nenhum sindicato de professor; é atuante no Movimento Negro de Rondonópolis.

Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas onde os professores de história trabalham. Com uma agenda cheia, não foram raras as vezes em que foi necessário remarcar nossas conversas. Entre aulas e horas extraclases a serem cumpridas, entre conversas de estudantes pelos corredores ou algum funcionário da instituição buscando informações, realizamos as entrevistas.

Passamos agora para a próxima subseção a fim de analisar os resultados dos dados coletados.

## 5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises das entrevistas foram feitas abaixo. Optou-se por separar por categorias e por questões, sendo possível verificar as respostas de cada um dos professores a partir de cada questão; em alguns casos não há resposta de um ou outro participante, ou porque o professor respondeu à pergunta em outro momento, em outra questão, não sendo necessário realizar a pergunta novamente, ou porque optou por não responder<sup>8</sup>.

Passamos agora para a análise dos dados.

<b>Aprendizagem</b>	
<b>Como você reflete o papel e a função do professor hoje para o ensino de história e para a educação de um modo geral?</b>	
Alice	[...] Então, eu acho que o papel do professor formador de pessoas que vão ter uma consciência crítica acerca da realidade que ela vive, então, eu acho que o professor ele não deve estar só preocupado com conteúdo específico, mas sim em adequar esse conteúdo a uma vivência do aluno, para que esse aluno ele possa crescer enquanto cidadão, enquanto participante da própria história; ele não está separado da história ele está dentro dela, e acho que um dos papéis fundamentais do professor de história é levar para a sala de aula não só os aspectos de conteúdos tematizados, mas, também, trabalhar temas transversais, questões da diversidade cultural. Hoje a gente sabe que temos a questão de trabalhar a questão da afro descendência, a questão do indígena, quer dizer incorporar elementos que antes não eram incorporadas a realidade da sociedade brasileira. Então, na verdade, eu acho que o professor ele tem que ter uma reflexão constante sobre o seu processo de ensino-aprendizagem.
Carlos	Ele tem papel importantíssimo, ele tem uma função social muito importante. [...] Apesar de todo o planejamento, atingir a maioria dos estudantes em sala, assim eu percebo (eu vou falar pessoalmente, talvez seja um problema inclusive pessoal) mas assim, eu percebo que eu consigo alcançar só aqueles estudantes

<sup>8</sup> Como apresentado na seção anterior, trabalhamos metodologicamente na perspectiva da História Oral, fazendo uso do roteiro temático durante as entrevistas. Dentro dessa perspectiva, o diálogo vai ocorrendo e, se necessário, aprofunda-se com questões mais diretas. O roteiro temático e as questões orientadoras para a entrevista encontram-se no apêndice deste trabalho.

	<p>mais concentrados, aqueles que têm uma série de dificuldades que vem de casa, que a gente na escola acaba não conseguindo contorná-las, acho que esses estudantes eles são desconsiderados muitas vezes, infelizmente. Então vou dar um exemplo do que pode acontecer, a gente vai trabalhar um texto, e aí a gente reúne eles em grupo para eles lerem um texto, para eles conversarem sobre o texto entre eles e para eles socializarem com a gente as reflexões que eles chegaram. Vai ter estudante que não sabe ler. O que que eu posso fazer com esse estudante? Como que eu posso ensiná-lo? Como que eu posso alfabetizá-lo? A gente tem um problema que é muito além do que a gente pode resolver, e assim não é um ou outro, são muitos estudantes, infelizmente. Então penso que nós temos um papel extremamente importante, um papel e uma função social muito importante, mas parece que a gente consegue alcançar só a minoria em sala de aula, mesmo a partir de todo esforço que a gente desempenha para planejar, para pensar as aulas.</p>
Joaquim	<p>O professor de história tem um papel importante que é mostrar como que o passado interfere no presente. Como que o presente é uma construção do passado. Essa que é a grande questão do ensino de história. [...] Se ele conseguir mostrar isso, nossa, já conseguiu salvar uma grande parte dos alunos. Por quê? Porque, por exemplo, eu tenho várias alunas que têm relacionamentos abusivos, que são namoradas. Tem alunos, aqui é de quinze a dezessete anos, e elas têm relacionamentos abusivos. Meninas, nossa! E se você consegue mostrar para ela que existiu lutas de mulheres pela emancipação, porque que o menino tem aquele pensamento, draconiano, já ajuda muito. Os meninos também começam a perceber isso, então já ajuda muito isso.</p>
<b>Ensino de História</b>	
<b>De que modo você considera que um professor de história pode ou não formar o estudante-cidadão?</b>	
Carlos	<p>Eu não tenho dúvida de que o professor de história, professor de filosofia, o professor de sociologia e o professor de geografia eles têm essa responsabilidade, eles podem de inúmeras formas. Então assim, a gente está numa sala, por exemplo, uma sala produzida pelos meninos, cujo tema foi escolhido por eles. Eu tenho uma turma de tutorados, são uma metodologia diferente na escola, eu tenho falado muito mal da escola, mas apesar de tudo tem metodologias que dão muito</p>

	<p>certo aqui na escola. Uma delas, na minha avaliação é a tutoria que consiste basicamente nos estudantes no início do ano eles escolhem um professor que auxiliará eles no desempenho acadêmico, e às vezes pessoal também dentro do ano letivo. E aí eu tenho mais ou menos dez ou onze tutorados, e aí esse ano a gente fez um trabalho de apresentação de uma feira de conhecimento, e na nossa feira de conhecimento eles decidiram, foi feito uma escolha do tema e eles decidiram que eles queriam trabalhar o protagonismo das mulheres na história. Eles escolheram as mulheres, que seriam as protagonistas desta apresentação. Veja, a gente está falando de escolha, a gente está falando de participação, de autonomia, isso portanto cidadania. E o tema diz respeito a cidadania, eles quiseram falar sobre as mulheres. Eles quiseram falar sobre a Marta, que é jogadora de futebol, então eles falaram, eles prepararam: "ah a marta ela veio do Nordeste, ganhou na vida, é mulher, ganha menos que o Cristiano Ronaldo, ganha menos que o Neymar, apesar de ter cinco títulos mundiais. Então, eu acho que os temas que nós temos a possibilidade de trabalhar com os meninos, eles, sem dúvida, auxiliam na formação cidadã. E isso é um dos principais atrativos (falo pessoalmente) para essa área, tanto para história, como para filosofia, como para geografia, como para sociologia. Você perceber que você pode contribuir a partir do seu trabalho na formação de uma cidadania.</p>
Joaquim	<p>Acho que a gente tem que inverter essa pergunta. Eu perguntaria, não é para você responder agora, mas será que o professor de história é isso? Será que o aluno egresso ele sai dessa forma? Porque eu só formo alguém se eu for formado para fazer isso. É essa que é a questão, eu não posso formar um aluno cidadão se eu não sou um professor cidadão. [...] eu não, digamos assim, tenho incentivos para fazer uma pós-graduação, que não seja ganhar o mínimo para sobreviver. A universidade não me dá as armas necessárias, intelectualmente falando, para que eu me contraponha ao discurso que existe. Que professor é esse que sai? Essa que é a questão, dependendo do professor que sair é o que ele vai formar. Se eu tenho um professor crítico, eu vou formar alunos críticos. Se eu tenho professor que não é crítico, eu não vou formar alunos críticos. Porque eu não consigo formar algo que não foi formado em mim, eu só ensino aquilo que eu sei. Como eu não sei nada, eu não ensino nada.</p>

João	Que ele consiga despertar o senso de autocrítica nesse aluno. Uma vez um aluno me perguntou: “tudo que eu vejo na televisão eu devo acreditar?”, não, pelo amor de Deus, não, não é assim. Você tem capacidade de analisar as coisas, de refletir sobre elas, não acredite. Então é isso, para mim o meio de você dar, tornar o sujeito participe do meio que ele vive, do contexto social é dando esse aporte a ele, de senso crítico de auto criticidade; acho que é o único meio, o caminho da história é esse, da sociologia, da filosofia. Eu não vejo outro...
------	--

É possível perceber, por meio das falas dos professores, a percepção de que o papel do professor de história é “importante” no âmbito social, sendo capaz de possibilitar uma consciência crítica aos estudantes, bem como trabalhar questões de tolerância, diferenças, respeito; da percepção de si mesmos como participantes/protagonistas da história; ao mesmo tempo, o professor de história encontra-se diante de muitos questionamentos e preocupações como as apresentadas pelo professor Carlos, que percebe a história como fundamental na vida dos estudantes, mesmo quando não é possível alcançar todos eles, dadas as múltiplas circunstâncias que permeiam as salas de aulas.

<b>Aprendizagem</b>	
<b>Quais são os pontos positivos e negativos que você destaca sobre ensinar, sobre o que ensinar e como ensinar história?</b>	
Alice	Os aspectos positivos é que eu acho que o professor que se formou em História deve gostar da história, deve gostar de ensinar a história; ele não é um mero contador de histórias ele é além, ele é o mediador de uma realidade que foi vivenciada no passado, [...] com o que está acontecendo na atualidade brasileira. [...] Eu acho que o ruim, o aspecto negativo é que o professor de história fica parecendo como mero transmissor de conteúdo, e é verdade. Tem muitos professores que são formados na história e que não largam livro didático, ele segue aquele plano que está dentro do livro didático, até o plano curricular que vem agregado ao livro didático, e não utiliza outras fontes de referências pedagógicas para melhorar sua sala de aula.
Carlos	Então eu acho que assim, o fato de estar na escola ensinando história eu acho que esse é o ponto positivo dentro de todo esse processo. O ponto negativo é que

	<p>muitas vezes nós temos que atender demandas que fogem da nossa capacidade de questioná-las, simplesmente vai ter que fazer isso porque você está numa política que te pede que você faça isso e ponto final. Então às vezes você age de uma maneira que você não gostaria, não é o seu ideal, não é o que você pensa como ensino de história, justamente porque você está num modelo que te pede isso, que te pede que você faça dessa forma, não da forma que você acredita. Eu acho que o ponto positivo é quando você está em sala de aula, mas o ponto negativo é quando você tem que adequar a sua aula, adequar os seus planejamentos a uma demanda que assim, parece que você não consegue lutar contra ela.</p>
Joaquim	<p>O resgate da cidadania, um dos pontos positivos é o resgate da cidadania. Você mostrar para um aluno, para uma menina negra que os antepassados deles não foram escravos eternos né. Mas que havia reinos, que a África era... que África não é um continente, tem países lá. Ou que a África não é um país, tem vários países, mais de cinquenta países. Isso é importante ensinar. Ensinar a importância do índio na história do Brasil, da mulher na história do Brasil, do branco pobre na história do Brasil. Tirar essa questão de “ah, fulano fez isso, fulano fez aquilo”. Fulano só foi um mediador dentro do processo né. Então essa é grande questão. A parte negativa né. Se eu não fizer isso a coisa continua do jeito que está. Essa que é a questão.</p>

Em relação aos pontos positivos e negativos sobre ensinar história, podemos perceber três posicionamentos diferentes, cada um a partir de sua experiência e até mesmo sua consciência histórica. No caso da professora Alice, a mesma destaca que o professor de história precisa gostar da profissão a fim de que não seja apenas alguém que transmite conhecimento; é necessário fazer a mediação entre presente e passado. Para o professor Carlos, a parte negativa em ensinar história é não poder fazer/realizar em sala de aula aquilo que acredita ser de fato o ensino de história. Não é possível agir da maneira que gostaria uma vez que o professor “vai ter que fazer isso porque você está numa política que te pede que você faça isso e ponto final”.

Significativamente, portanto, as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. Isto é, “a formação e a reformação de capacidades e atributos do ‘eu’ [do professor]” (Dean, 1995, p. 567). A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa

“identidade social” (Bernstein, 1996, p.73). Ou seja, a reforma da educação é sobre “os poderes que passaram a influenciar a existência subjetiva das pessoas e suas relações umas com as outras” (Rose, 1989, p. 9). (BALL, 2005, p. 546).

É possível perceber como o “eu professor” vai se modificando a partir de como as políticas educacionais vão se modificando. As subjetividades de cada professor de história, aquilo que concebe como ensino de história, que acredita ser o ideal para ensinar em sala de aula a partir das vivências, especificidades e experiências com cada turma, precisam ser deixadas de lado em prol da necessidade de “ser” e “ensinar” de acordo com o que se pede.

O professor Joaquim participa/atua no Movimento Negro de Rondonópolis, o que reflete em sua fala, a qual apresenta o resgate da cidadania e a possibilidade de mostrar aos alunos negros, por exemplo, que os negros também fizeram e fazem parte da história, ainda que muito tempo “esquecidos” ou “omitidos”. Tal postura reconhece a importância de “se ver” representado na história.

<b>Aprendizagem</b>	
<b>Quais os saberes docentes você avalia que são importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula?</b>	
Alice	Bom o primeiro saber docente para o ensino-aprendizagem é o domínio do saber pedagógico. Então o professor quando ele entra em sala de aula ele tem que estar dominando os conteúdos, não só os programáticos, mas também dominando os alunos, no sentido de que eles se envolvam nesse processo. [...] A imposição do livro didático, muitas vezes eu sinto que é como se fosse uma punição: “Ah, se vocês não fizerem esses questionários que estão contidos no final do texto...” Às vezes os questionários não têm nada a ver muitas vezes com a reflexão de que deveria ser feita com relação a aula. Então eu acredito que é importante que o professor ele se adeque a realidade, que dar aula numa sala com 30, 35 alunos, às vezes até 40 alunos dependendo da sala e da turma, fica complicado mesmo ensinar.
Carlos	Nossa, pergunta ampla, porque como eu disse, a gente tem tantos desafios para ensinar que assim eu acho que a gente só consegue superar esses desafios minimamente a partir de estudo mesmo, a partir de reflexões sobre aquilo que você faz, reflexões sobre a sua prática. [...] mas eu acho que o professor ele não deve, apesar de (eu levo isso para mim também) todos os desafios que se

	colocam, como para você exercer sua profissão, você não pode desanimar e esquecer de estudar. Acho que assim, isso tem que ser o foco dele. [...] eu penso assim que o fato do professor se engajar em estudar, em continuar lendo na medida do possível, quando você não chega cansado, morto depois de dar 8 horas de aulas por dia (então a gente chega em casa muito cansado), ele não pode desanimar da necessidade de continuar estudando para você aprimorar inclusive as suas práticas.
Joaquim	Saberes, saberes eu não vou trabalhar. Mas acho que o professor tem que estudar. O mais importante é isso, é estudar. E fazer a transposição didática do que ele estudou para a sala de aula. Porque se ele ficar só no livro a aula fica muito chata. Então ele tem que ter esses argumentos a mais, essa complementação. Isso que é o mais difícil. Porque geralmente não tem um emprego só. Então ele vai ter que passar noites e noites elaborando. Ele consegue fazer isso durante um tempo. Chega um momento que ele não consegue mais porque o corpo não aguenta. Então ele começa a repetir o livro didático. Essa é a grande questão. Ele fica preso nessa armadilha.
João	A primeira coisa é você se reconhecer como mediador do conhecimento, que você não está aqui para assustar ninguém, que você não está aqui para... que você é o doutor e sabe tudo. Não. “Conhece-te a ti mesmo” primeiramente, usa disso que você passou quatro anos numa universidade estudando as teorias, as concepções, todo esse conhecimento que foi colocado de forma de livro, use isso a favor do ser humano, do humano mesmo. [...] Ou seja, é você saber conduzir e mediar esse conhecimento mesmo, e valorizar e reconhecer o outro dentro das especificidades dele.

A ideia de que o professor precisa continuar estudando é comum aos participantes, mas ao mesmo tempo é possível notar que há dificuldades nesse processo de formação continuada, haja vista o tempo disponível que cada professor possui. Há ainda a menção do indispensável domínio dos conteúdos aprendidos na universidade e do reconhecimento do professor enquanto mediador e não como único sujeito com conhecimento em sala de aula.

De um lado, a consciência da emergência em prosseguir estudando. Do outro lado, a luta contra o cansaço depois de um dia exaustivo, por vezes em salas lotadas, sem ventilação

adequada, trabalhando em mais de uma unidade escolar para obter um salário maior no final do mês.

<b>Aprendizagem</b>	
<b>Como você avalia o seu trabalho como professor de história? Você consegue desenvolver o ensino de história como você acredita que ele deva ser?</b>	
Carlos	<p>Eu acho que na maioria das vezes não, na maioria das vezes não. Eu fico muito frustrado Adriadna, sempre que eu tenho que entrar em aula e dar uma aula expositiva para os meninos e aí assim é muito frustrante você perceber que a aula está chata, mas o projeto pede que eu faça isso entende. Como eu disse, ele não é pensado para o aluno pobre. Esse projeto apesar de ter sido idealizado... lá no plano, ter sido idealizado para as comunidades carentes, para regiões carentes da cidade, a gente está numa escola que é uma escola de uma região central, que atende estudantes de várias regiões de Rondonópolis, e esse modelo de escola não é para esse estudante carente, ele é para o estudante que pelo menos se concentra em sala de aula para prestar atenção na exposição do professor. Agora para aquele estudante que está cheio de problemas em casa, que vai chegar aqui cansado, com sono, desanimado, com fome, esse estudante ele vai sendo excluído deste processo de aprendizagens. Então eu fico muito frustrado porque eu não consigo, na maioria das vezes, desenvolver aquilo que eu acredito.</p>
Joaquim	<p>Não. Infelizmente não. A gente tenta, mas as limitações são muito grandes. Principalmente porque grande parte, noventa por cento dos alunos eles ainda não foram alfabetizados plenamente, e olha que eu trabalho só com o ensino médio. Então você tem de reduzir, empobrecer muito a discussão, os argumentos para você fazer isso. Eu consigo trabalhar história, assim, num nível que eu considero aceitável apenas no cursinho. E basicamente no cursinho para Medicina, nos outros eu não consigo chegar nesse nível de discutir história, de fazer relações entre um acontecimento e outro. Eu não consigo fazer isso. Quando eu tento na escola pública é uma dificuldade muito grande, por causa da questão da interpretação, de concentração, entendeu? E de recursos didáticos também.</p>
João	<p>[...] quando você sai da academia você acha que você vai chegar e falar, falar e todos vão te compreender, compreender a maneira que você vê o mundo, você vai mudar isso, não. É um trabalho difícil, árduo a passos lentos, de muita luta</p>

	ainda, mas que de uma maneira ou de outra flui; dizer que eu sou 100% feliz, não, mas já saí inúmeras vezes feliz da sala de aula pelo que eu consegui desenvolver, que não atingiu os 100% mas um grupo, uma parcela, nossa você sai muito feliz; cada dia é único, não existe um dia igual ao outro. Vai ter dia que você vai desenvolver um tema, você frustra, mas outro dia não, você sai de sorriso de orelha a orelha porque você conseguiu.
--	---

Para os professores, não é possível desenvolver o ensino de história como gostariam ou como acreditam ser o melhor. A lacuna do analfabetismo está presente nas falas dos quatro participantes, em diversos momentos das entrevistas, além das carências dos próprios estudantes, que por vezes encontram múltiplas dificuldades para estar em sala de aula. Há ainda o desejo de fugir de uma “aula expositiva”, ansiando atrair os jovens a entender a história.

<b>Aprendizagem</b>	
<b>De que modo a linguagem pode interferir no processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino?</b>	
Alice	Ela é fundamental no processo de ensino-aprendizagem; se a gente não domina a língua portuguesa, independente da área que você é formada, é impossível.
Carlos	[...] eu tenho clareza, para mim, que quando você vai estar lá no ensino fundamental você tem que de alguma maneira conseguir dialogar com eles, então você tem que entrar na pilha deles, para o ensino fundamental você vai dar aula para o sexto ano falando de conceitos? [...] Agora no ensino médio a gente pode utilizar uma linguagem [...] pouquinho mais elaborada, trazendo alguns conceitos. Mas mesmo assim a gente tem que ter muito cuidado porque muitos de nossos estudantes eles têm dificuldades absurdas de leitura e compreensão de texto, então às vezes você... é muito comum eu estar explicando alguma coisa... para mim aquilo ali é tão óbvio, tão dado, que... [...] Eles fazem perguntas que você fala “nossa”. Vou dar um exemplo do que pode acontecer, Adriadna. Isso é um exemplo que aconteceu uma vez, eu estava falando sobre continente africano e eu fui explicar para eles que a África era um continente e que não era um país. Então tem um mapa que está escondido ali, não sei se você consegue enxergar, se você vai conseguir ver, ali tem um mapa-múndi e na época não estava coberto aqui. Então eu fui lá e mostrei “a África é um continente, não é um país, vocês

	têm clareza disso? A África do Sul é uma coisa, a África é um continente” e aí no final da aula, um menino do terceiro ano do ensino médio chegou para mim: “professor eu não sabia, se não fosse o senhor falar que a África era um continente, eu achava que a África era um país”, então veja assim, terceiro ano do ensino médio, uma coisa que está dada para a gente, eles não têm clareza de segmento, não sabe, por exemplo, entender que a África é um continente e não um país. Para dar um exemplo, mas assim é comum acontecerem outras coisas como essa da África na sala de aula.
Joaquim	A linguagem ela é fundamental. Se você pensar a linguagem é fundamental para gente. Principalmente na história. A gente trabalha com diversos tipos de linguagens. Então, dependendo do tipo de ensino, por exemplo, quando eu estou trabalhando com ensino superior a linguagem ela me auxilia muito nessa formação do profissional e tal. Agora quando eu estou trabalhando no ensino fundamental, a linguagem me ajuda né... a importância da linguagem é muito grande porque eu estou formando a identidade... estou contribuindo para a formação dessa identidade, que a gente quer que o aluno seja. Minimamente a gente tenta fazer isso, dentro das nossas condições.
João	Isso daí é algo que você tem que analisar e ter uma percepção bem apurada, porque eu já cheguei a ter turma que falaram assim; “professor fala nossa língua”. Por exemplo, a questão de luta de classes, a questão do negro nos Estados Unidos, eu poderia, em algumas vezes, ter começado falando por exemplo, de alguns expoentes voltados à questão racial, como Luther King, Malcolm X, por aquele escritor americano James Baldwin. Não, eu fui pelo movimento Hip hop. Quando eu comecei a falar de Hip hop, aí a sala houve uma identificação pela maioria, até mesmo já cheguei a usar o linguajar deles: “os caras”, “os manos”.

Todos os professores entendem que a linguagem precisa estar adaptada a cada faixa etária, a partir das turmas onde estiverem lecionando. Ela (a linguagem) pode ser uma aliada no conhecimento quando trabalhada de forma a ser entendida pelo público-alvo. Ao mesmo tempo, utilizar fontes que se aproximam da realidade dos estudantes também pode surtir resultados positivos, como o caso citado pelo professor João.

### Aprendizagem

<b>Como você vê a introdução das fontes históricas no ensino de história?</b>	
Alice	Eu percebo que muitos deles ( <i>os professores</i> ) não buscam outras fontes, porque muitos ainda estão presos, aquela fórmula ainda da aula didática que muitas vezes vem da formação acadêmica [...] Então é necessário buscar fontes bibliográficas, referências, modelos, fórmulas; tentar reverter o quadro de dificuldade de indisciplina em sala de aula, apesar de que muito dessa indisciplina ocorre pela quantidade excessiva de alunos em sala de aula.
Carlos	Assim, eu acho que é algo muito legal e desafiador, mas que os livros didáticos não vão trazer, não te permitem fazer. [...] Esse ano eu participei de um projeto da Olimpíada de história, eu orientei dois grupos, e, assim, é fantástico você perceber que o esforço deles para tentar interpretar uma determinada fonte, tentar relacionar aquela fonte a algum conceito, para relacionar aquela fonte a algum período. É fantástico você perceber esse processo, mas, na maioria das vezes, é muito difícil você trazer fonte, trazer documentação para se trabalhar em sala de aula, justamente porque como eu disse, o projeto pede que você ofereça sobretudo aulas expositivas porque eles têm que tomar conceitos, eles têm que fazer quinze questões objetivas lá no final, na avaliação. Então essa possibilidade de trabalhar com fontes em sala de aula ela acaba, dentro desse modelo específico que eu estou, ela acaba sendo mais difícil de ser feita.
Joaquim	As fontes históricas no ensino de história, em sala de aula, não foram introduzidas ainda não. Não foi introduzida. A gente não consegue trabalhar com as fontes históricas. Documentos. A gente não consegue trabalhar com fontes históricas, documentos antigos, vídeos antigos. Vídeo a gente até trabalha aqui, é a questão dos documentários. Mas, aquela fonte histórica primária mesmo, eu não tenho acesso. [...] Mas eu não tenho catálogo distribuído aos professores, eu não tenho isso online. Seria muito mais fácil. Ou seja, eu não tenho essa conexão entre as fontes históricas, o ensino de história e o que é ensinado, a gente não tem isso. Então a gente está fora do sistema. Algumas fontes históricas que têm no livro didático dão para trabalhar, mas explicar para o aluno o “BEABÁ” dele não vira não.

O acesso às fontes históricas é limitado, como é nítido na fala dos professores. Limitado, por vezes, pela falta de acesso a outras fontes, ou pela falta de tempo para serem trabalhadas

em sala de aula. Todavia, é possível perceber que os professores entendem que as fontes históricas são importantes no ensino-aprendizagem de história, podendo ser uma opção diferente da utilização dos livros didáticos.

<b>Aprendizagem</b>	
<b>Como você avalia a burocracia na educação e no trabalho do professor de história?</b>	
Alice	É horrível, a gente tem um sistema que chama GED, que é o sistema que a gente faz a chamada eletrônica, colocamos as notas no caso do ensino médio e o conteúdo também é via eletrônica, tudo é eletrônico; no caso do Ciclo e do EJA a gente tem os relatórios, esses relatórios eles são conjugados por exemplo, por área: área de humanas, áreas das ciências da natureza e matemática, área de linguagem, são três áreas, né? Então, os professores, eles têm que se reunir, fazer um relatório daquele aluno; aí geralmente um desses professores é encarregado de ser o regente daquela turma, então ele fica encarregado de fazer o GED de todos, então todos têm que mandar, então tem colega que demora para mandar aí fica amarrado, aí tem que fechar o semestre aquela correria e tem prazos, coordenação cobrando. E essas coisas a gente perde muito tempo, a gente trabalha 30 horas, a gente trabalha 20 em sala e 10 horas seriam para preparação de aula, dessas 10 horas, 4 horas são para formação continuada, nos resta seis, dessas seis muitas vezes é para preparar a aula, corrigir prova e fora isso lançar todos os conteúdos, os relatórios, as chamadas no sistema eletrônico do GED e tem prazo para fazer isso porque fecha aí fecha aí só abre com a intervenção do coordenador. [...] Então, a gente está tendo uma preocupação muito grande com relação esses excessos burocráticos, às vezes trabalhamos mais do que 30 horas, às vezes levamos trabalho para casa que a gente fala né; corrigir trabalho, preparar uma aula, fora o caso daqueles professores que não trabalham só numa rede.
Joaquim	Muito grande. E principalmente burocracia inútil, mas ela tem que ser feita porque a gente precisa dos registros. Então ela é um mal necessário.
João	[...] Mas quando você parte do ensino fundamental em diante, principalmente no ensino médio isso se torna mais técnico ainda, esse trabalho se torna bem mais técnico; ele é muito rápido, muito ligeiro, ele exige de você prontidão em

	formulários, formulários de presença, de faltas de relatório; às vezes o professor não sabe nem quem é o aluno e ele faz uma avaliação.
--	---

As questões burocráticas, tais como lançamentos de notas e presenças e inserção dos conteúdos trabalhados, ocupam boa parte do horário de trabalho dos professores. Como bem colocado pela professora Alice, não são raras as vezes em que os professores precisam levar trabalho para casa, tamanha quantidade de processos que precisam ser realizados – “burocracia inútil”, nas palavras do professor Joaquim, que movimenta não só os professores que estão em sala de aula, como também coordenadores e diretores das unidades escolares.

Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de *registros* e visibilidade, *nem sempre fica muito claro o que esperam de nós*. (BALL, 2005, p. 549, grifo nosso).

Entre um emaranhado de registros, a clareza do que esperam de “nós” é embaçada. Uma tonelada de dados e palavras alimentam um sistema que vigia a “qualidade” da educação brasileira. Ai daqueles que não “mostram bons resultados”. Afinal, é visando à “melhoria” que as políticas educacionais são pensadas, escritas e vinculadas.

<b>Aprendizagem</b>	
<b>Quais são as suas reflexões sobre a importância e o descaso para com a educação de modo geral, e com o ensino de história em particular?</b>	
João	A importância é que apesar de tudo eu vejo que existe um acesso à escola pública, um acesso das pessoas a esse espaço, que é o espaço que não deve excluir, que é o espaço que deve incluir e eu vejo que ainda é algo que trabalha o indivíduo de maneira quantitativa infelizmente, porque essas nossas relações com os mecanismos de financiamento, essa chamada sociedade, esse estado democrático de direito que ainda não leva todos ao pé da igualdade, ele ainda trabalha de forma quantitativa e, para mim, ainda é um descaso. [...] Mas eu vejo a história como algo ainda da elite, é algo, por exemplo, eu sou professor de história, nunca, até hoje nunca tive a oportunidade de ir ao Egito, porque eu gostaria; não tive oportunidade de ir à África, desculpe, à Grécia, que eu gostaria, não por modismos, não por status social, por pesquisador; porque quando você une a prática a teoria nossa, imagina como você não pode enriquecer uma conversa,

	<p>um diálogo, uma exposição? Então particularmente eu não tive ainda os recursos financeiros necessários para isso, pelo poder público muito menos. Então eu viajo para o Egito em pensamento, viajo a Grécia em pensamento.</p>
Joaquim	<p>O descaso existe porque o pessoal no fundo acha que história não é importante. Eles não conseguem entender a importância que a gente tem. Acho que nem o professor de história consegue entender isso. Por quê? Deixa eu explicar assim, bem tranquilo. Porque o professor de história depois que ele sai da faculdade ele não lê mais. É isso. Ele para de ler. Então a hora que ele para de ler, ele para de defender a própria profissão dele. Se você perguntar para mim “por que que a história é importante?” Eu vou falar pra você ‘porque a história é tudo, não existe pessoa sem passado’. Mas a maioria das pessoas acha que é só contar “historinhas”. É isso. Viramos contadores de “historinhas” para a sociedade.</p>
Carlos	<p>Olha, Adriadna, como eu disse, de fato existe na sociedade como um todo um descaso e uma desvalorização, não só com relação ao ensino de história, mas ao ensino de filosofia, sociologia, de geografia. Felizmente eu acho que aqui nessa escola, apesar de nós termos só duas horas de história por semana, felizmente eu percebo que os estudantes conseguem entender que tem pouca disciplina de história no currículo, eles entendem isso. Eles entendem isso a ponto de, por exemplo, nessa escola existe um núcleo da Seduc que faz o monitoramento bimestral das atividades na escola, então eles vêm para a escola, se reúne com os professores, se reúne com a coordenação, se reúne com os estudantes, conversam com o objetivo de melhorar o processo, como é um projeto novo então é necessário que, de fato, exista um acompanhamento para melhorar o projeto. Você não sabe a felicidade que eu tive no dia que eles pegaram e falaram assim para o pessoal da Seduc que era necessário (que tinha uma disciplina chamada “Projeto de Vida” que eles não gostavam da disciplina, e eles queriam que tirassem “Projeto de Vida”) e colocassem história no lugar. [...] Esses dias mesmo estavam conversando comigo falaram que era necessário ter mais disciplina de filosofia, então eles conseguem compreender isso. Mas, de maneira geral, esse descaso ele existe, ele está colocado aí pra gente, e a gente tem que... o que a gente vai fazer? Assim, como a gente pode agir em relação a isso? Uma das principais formas de ação acho que é justamente estudar, preparar boas aulas para</p>

	<p>tentar chamar a atenção desses meninos para a importância desse tema, para a importância dessa disciplina e de outras, filosofia, sociologia e geografia.</p>
--	--

Disciplinas como história, geografia, sociologia e filosofia são de extrema importância na formação cidadã dos sujeitos. Mas são justamente essas disciplinas que vêm tendo reduzidas suas cargas horárias nas últimas décadas, como já escrevi aqui anteriormente. No caso específico da história, a disciplina possuía o objetivo de enraizar o nacionalismo na memória coletiva brasileira, enaltecendo heróis, silenciando negros, indígenas, mulheres, e tantos outros sujeitos históricos fundamentais; atualmente, há uma consciência mais fortificada da importância da inserção de todos os agentes históricos para a história. Em contrapartida, a carga horária é reduzida em oposição a disciplinas mais técnicas (a fim de preparar ainda mais e melhor para o trabalho).

<b>Aprendizagem</b>	
<b>De que maneira você reflete sobre os discursos e modismos pedagógicos presentes na educação e no ensino de história?</b>	
João	<p>Mantendo ainda o tradicionalismo; vejo muito tradicionalismo aqui, com pouca abertura a reflexão, ao debate, a instigação; eu vejo que há uma reprodução muito grande de uma coisa muito rasa, muito básica, muito conteudista, muito bancária; você vai depositando, depositando mesmo na cabeça do aluno, pronto e acabou, só; aí ele que leva a mala para a vida, o que ele vai fazer ou não, eu não sei eu.</p>
Joaquim	<p>Ah, eu acho que isso é falta de uma base histórica, uma base teórica forte. Ai eu vou aderindo a tudo assim que aparece, eu acho que tudo é importante. Mas a gente precisa de uma base histórica bem forte, a gente tem que ter aqueles autores que nos dão o lastro, para quando vier a tempestade você não sair voando para tudo quanto é lado. Então eu acho que está faltando isso para o professor de história, discutir mais a questão dos autores de formaram a história do Brasil. Caio Prado, Sérgio Buarque, vinculado também com Clóvis Moura. Então falta esse pessoal trabalhar mais esses autores mais tradicionais. Por quê? Porque a gente que trabalha com ciência, a gente sabe a hora que você está numa crise, o que você faz? Você não lê os autores do tempo presente, você volta nos clássicos. E a gente não está voltando nos clássicos de história. Porque a gente tem uma repulsa muito grande, aquilo que a gente chama de História Tradicional, que são</p>

	as fontes. A história baseada em fontes. A gente tem que voltar neles. Eu acho que é isso.
Alice	Olha esse negócio de modismo é muito relativo, tem que ver o que está sendo proposto para melhorar o ensino de História. Porque, assim, muitas vezes, a gente que está em sala de aula, está atuando, muitas vezes não sabe o que está acontecendo na academia e nem muitas vezes quando tem semana da história, ou congresso, muitas vezes, nós não temos nem condições de ir assistir por conta de que a escola às vezes não libera, ou você tem que, no seu contra turno, muitas vezes, no seu contra turno, não tem o horário para formação, então, muitas vezes, a gente fica mesmo vamos dizer assim afastados desses modismos ou dessas novas formas de ensinar.
<b>Aprendizagem</b>	
<b>É possível articular o conhecimento da história com o conhecimento escolar e com o próprio cotidiano das crianças, adolescentes e adultos?</b>	
Carlos	É possível, é muito possível, mas é muito difícil também você fazer isso tempo todo, e alguns temas isso é muito mais fácil, em outros isso é muito mais difícil. Eu já estou há dois anos aqui e, por exemplo, nos meus planejamentos eu discuto, nós discutimos com os primeiros anos a história antiga e medieval, até hoje eu estou tentando construir significados sobre esses períodos para eles. Para nós, as vezes, é muito mais fácil construir esses significados, que a gente é formado em História, então a gente passou pela disciplina de medieval, nós passamos pela disciplina de História antiga, nós temos embasamento mínimo para conseguir construir significados sobre esses períodos, mas, para os estudantes, eu ainda não consegui, por exemplo, falar sobre dois temas e construir significados. Falar “Ah por que é tão importante você estudar Egito? Por que que é importante você estudar Grécia? Por que é importante você estudar Roma?” Claro, a gente tenta na medida do possível fazer isso, às vezes, o próprio livro traz um box para falar sobre Roma e então vamos falar sobre república, aí você faz associação com que a gente vivencia hoje. Tá, mas ainda assim é muito distante deles. O que é república para eles? Eu vejo assim... “ah foda-se a república, o que que isso tem a ver comigo, com meu dia a dia, com meu namoradinho que eu estou preocupado com ele, com a minha namoradinha, com o jogo de bola que é daqui a pouco?” Construir essas pontes eu acho que, em vários temas é muito difícil de fazer,

	vários temas. Mas, assim, é algo que sempre está em vista dos meus planos... pelo menos o meu planejamento. É partir de algo que eles identifiquem para conseguir construir um conhecimento histórico a partir disso.
Joaquim	Se o professor estudar sim, se ele não estudar não. Porque é uma tarefa muito árdua. Eu pegar por exemplo, uma história do Brasil, no livro de... vamos colocar assim, Sérgio Buarque de Holanda e trazer para a sala de aula se eu não tiver o domínio do Sérgio. Aí, eu tenho que saber o que o meu aluno pensa também, como é que é a realidade dele. Então, eu tenho que estudar e fazer uma pesquisa sobre a realidade. Estudar eu não aprendi, fazer pesquisa muito menos, então fica difícil. Está entendendo a realidade agora, assim? Por que que não fazemos isso? Porque a gente não sabe fazer. E a gente eu coloco todo mundo, até eu também. A gente não sabe fazer isso. A transposição é muito difícil. Repara bem, na universidade não tem transposição. É um autor pelo autor. Repara bem, ninguém faz uma transposição na universidade pegando o autor e vinculando com a vida do estudante. Eu, pelo menos, quando eu estava lá, eu saí em 1998, 1998 não se fazia. Eu acredito que em 2018 continua não fazendo. Entenda isso: eu só sei fazer o que me ensinam, o que eu aprendo. Mas não adianta. Eu vier com muitas teorias, muito isso, muito aquilo, se eu não sei. É a mesma coisa, vou dar um exemplo para você, você não sabe dirigir, você ganha uma Ferrari, você vai fazer o que com ela? Vai deixar ela lá, bonita, vai limpar. Até que vai aparecer alguém, se aparecer, para dirigir para você. Então ela não tem uma utilidade. É a mesma coisa.

Tentar associar o conhecimento histórico com o cotidiano dos estudantes é no mínimo difícil, como apontado pelos professores. Há a necessidade de estudos mais aprofundados na tentativa de obter êxito nestas experiências. Além disso,

Estar diante de inquietos jovens, nas mais diversas salas de aula, para ensinar história tem sido um desafio para os professores. A constatação da impossibilidade de um ensino abrangente da 'história da humanidade' leva a indagações sobre os critérios de seleção de conteúdos significativos para alunos que vivenciam, com intensidade, o presente marcado pelos ritmos acelerados das tecnologias. (BITTENCOURT, 2004, p. 7).

A tarefa de articular passado e presente vai tornando-se cada vez mais complicada; de um lado, as tecnologias avançam, criando e reinventando redes sociais, jogos, vídeos, numa velocidade mais rápida do que o professor copiando um texto na lousa. De outro lado,

professores se veem “presos” a aulas expositivas, buscando ao máximo aproximar os fatos históricos à realidade de vida dos alunos.

Em se tratando desta aproximação, outro fator que colabora para dificultar esse processo é o fato de haver grandes diferenças sociais entre as histórias representadas nos livros didáticos e a história de vida dos estudantes. Nesse ponto, destaco a importância das histórias de sujeitos “comuns” nos materiais didáticos: mulheres, jovens, crianças, negros, indígenas...

<b>Aprendizagem</b>	
<b>De que maneira as tecnologias de comunicação e informação tem colaborado ou dificultado o ensino de história?</b>	
Carlos	<p>Assim eu realmente não tenho nenhum problema, por exemplo, com essas tecnologias de informação. [...] Agora eu acho que as tecnologias mais do que atrapalham, elas tendem a ajudar a gente, então tecnologia de informação e comunicação, por exemplo, você vai falar sobre tantos temas que você pode fazer associação com isso, porque eles estão nesse universo, eles utilizam eles consomem o celular, eles consomem internet, eles consomem redes sociais. Então, assim, nos nossos planejamentos é muito importante que a gente parta desse universo comunicacional do qual eles fazem parte para a gente conseguir construir significados para o conhecimento histórico. Então eu acho que é muito possível a gente utilizar esses meios de informação, essas tecnologias para ensinar história. Vou te dar um exemplo do que que a gente fez ano passado aqui que dialoga com essa pergunta. Nós temos uma disciplina nas escolas em tempo integral de Rondonópolis, que ela se chama “disciplina eletiva”. A “disciplina eletiva” é uma disciplina que o professor ele pode elaborar uma disciplina, ele pode criar uma disciplina e ofertar essa disciplina aos estudantes. E aí eles vão lá se matriculam naquela que eles mais gostam, no “feirão” que acontece semestralmente. Então essa disciplina eletiva ela dura um semestre; um professor só ele fica responsável por duas seletivas no ano, então aqui a gente tem seis turmas; então são seis eletivas ou menos porque, às vezes, os professores se unem para dar uma disciplina só eles pegam mais que uma turma, pegam duas turmas. Olha só que legal, o professor pode criar uma disciplina. E ano passado... lembra que eu falei que era legal justamente destacar algo que é positivo dentro do projeto, então ano passado por exemplo, nós criamos uma disciplina e nosso</p>

	<p>objetivo foi discutir (quando eu falo “nós criamos” porque foi criado pelos próprios estudantes junto comigo, nós nos reunimos na hora do almoço para pensar a disciplina e aí nós criamos uma disciplina) que o objetivo era discutir história a partir dos jogos eletrônicos. Então nós fizemos a seleção de vários jogos eletrônicos que usavam, tinham como tema, tinham como enredo tema histórico e nós criamos uma disciplina para falar de jogos eletrônicos e história, como essas duas coisas dialogam. Então é um exemplo de como essa tecnologia, que eles fazem parte, que estão com eles, podem ajudar, pode colaborar no ensino de história.</p>
Joaquim	<p>As tecnologias, elas podem ser utilizadas sim, têm professores que utilizam. Mas eu acho que uma das coisas que têm dificultado o ensino de história é as <i>fake news</i> nas redes sociais. Você leva mais tempo desconstruindo <i>fake news</i> do explicando realmente a história. Então você tem que explicar que houve sim ditadura, que houve escravidão, que houve holocausto. Beleza, faz parte da história, faz parte do nosso trabalho, mas não é só isso. Então você leva muito tempo. Eu levei acho que umas duas aulas explicando que a URSAL não existe, que é aquela União das Repúblicas Socialistas da América Latina. E meus alunos teimaram comigo que a URSAL existia, e chegou um momento que eu falei para eles: “Está certo! A URSAL existe e eu sou o presidente, e nós temos já 78 países na América Latina que já estão com a gente, só falta agora mais 30. Aí que eles foram se tocar que na América Latina não tem 108 países. Só para você ter uma ideia da loucura que é. Mas por quê? Porque um doido foi num programa de televisão, num debate e falou que a URSAL existia. Aí toda aquela máfia das <i>fake news</i> começaram a bombardear falando que a URSAL existia. Essa é a realidade. Ou seja, o cara é ignorante, forma ignorante e outro acredita nisso. Cego guiando cego.</p>

Os dois professores percebem a utilização das tecnologias de comunicação e informação como benéfica e colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem de história. No caso do professor Carlos, que leciona em uma escola de tempo integral na cidade, a possibilidade de trabalhar uma disciplina voltada para a história a partir de jogos eletrônicos é um pouco maior do que a possibilidade do professor Joaquim trabalhar algo parecido na escola onde leciona. Isto porque Joaquim atua em uma escola regular, com uma carga horária de duas

horas aulas da disciplina história, por turma, além de não haver a alternativa de criação de uma disciplina complementar.

De todo modo, a participação dos estudantes na elaboração da disciplina com jogos eletrônicos foi parte importante em todo o processo de aprendizagem. Além disso, por se tratar de uma tecnologia que faz parte das vivências de muitos jovens, a associação de temas históricos através do viés de jogos eletrônicos foi bem recebida pelos estudantes, de acordo com o elucidado pelo professor Carlos.

Em contrapartida, durante as aulas de história, como citado anteriormente na fala do professor Carlos, o mesmo destaca: “Eu fico muito frustrado, Adriadna, sempre que eu tenho que entrar em aula e dar uma aula expositiva para os meninos e aí assim é muito frustrante você perceber que a aula está chata, mas o projeto pede que eu faça isso, entende?”

A sensação que tenho é que, se os professores pudessem ter a mesma liberdade utilizada para criar uma disciplina com os alunos, isto é, elaborando coletivamente, dando ideias, pesquisando juntos, adaptando para a realidade da turma, dentro da disciplina história, talvez muitos professores conseguiriam estar mais próximos do ensino de história em que acreditam.

<b>Aprendizagem</b>	
<b>Quais os fatores de responsabilização que cabe ao professor de história atribuídos por você, pela sociedade, pela direção da escola, pelos estudantes, pelas famílias?</b>	
Carlos	Acho que, por exemplo, pensar sobre determinados temas, se a escola for desenvolver um projeto sobre determinado tema essa responsabilidade é do professor de história. [...] Eu acho que não vou falar especificamente de uma cobrança, de uma responsabilização que vem da escola para escola. Então a escola ela cobra, por exemplo, que o professor ele desenvolva projetos nas vésperas do dia 20 de novembro (dia da consciência negra), projetos que falem sobre as questões raciais. Por que só o professor de história tem que fazer isso? [...] A gente tem percebido que hoje a sociedade, de uma maneira geral, hoje sobretudo com as redes sociais, tem sido pensado para gente que a gente não deve educar, que a gente deve ensinar fatos. A sociedade espera que nós só trabalhemos com os meninos na escola... não vou nem falar trabalhar ciência porque determinadas abordagens científicas também eles não querem que trabalhe. Mas entende que o nosso papel é simplesmente reprodução de conteúdo eu acho, a sociedade de uma maneira geral. Pelos estudantes? Ah eles esperam

	<p>muito dos professores de história, no sentido de esperar que ele responda a muitas questões. A gente vai ter por exemplo, muitas questões relacionadas às sociedades e é bom que eles tenham essa interpretação, porque eles passam às vezes perceber que a história ela permite compreender a sociedade hoje. Eu me lembro que no ano passado isso era mais comum, mas durante o impeachment da Dilma, da ex-presidente Dilma, a todo momento eles perguntavam: “professor o que você acha disso? ”, eles queriam saber a nossa posição em relação a isso. Então, se eles buscam esse nosso saber sobre determinado tema atual é sinal de que eles estão conseguindo compreender de que o conhecimento histórico talvez seja interessante para compreensão de temas relacionado ao nosso dia-a-dia. Então acho que nesse sentido eles esperam bastante de nós.</p>
Joaquim	<p>Sinceramente nós não temos isso não. Ninguém faz essas atribuições não. Até hoje eu nunca recebi essas cobranças. Que eu faça uma auto cobrança de mostrar para os alunos como que é, e como foi o processo histórico, que nada é natural que tudo é uma construção histórica, com um fim. Então basicamente isso. Mas sociedade cobrando, direção, coordenação, estado isso não existe não.</p>
Alice	<p>Acho que a grande responsabilidade do professor de história é informar sempre a verdade. Eu acho o seguinte, se você está ensinando conteúdo vamos dizer assim, vou dar um exemplo você está ensinando sobre o golpe de 1964, então se você falar sobre um assunto desses e não colocar os fatores que levaram o golpe e dizer que aquilo não foi um golpe, porque a história oficial da época colocou que não foi e que a disciplina de História, de sociologia, de filosofia foram disciplinas que foram perseguidas pela ditadura, e que não havia a disciplina história; existia uma disciplina chamada estudos sociais, que era história e geografia junto; e que você só decorava as coisas, os datas, eventos; não havia questionamentos movimentos políticos, ou seja, quando você vai trabalhar um tema o professor ele tem que ter uma posição política sobre o que ele está falando, porque não tem como você dar uma aula de uma forma neutra só falando: “olha, tinham duas formas de ensinar história é essa e essa; por que essa foi mantida e a outra foi dissipada?”</p>
João	<p>Disciplina. Acho que é todos, não é só a história não; é a disciplina a parte mais frustrante, eu ainda vejo que é a questão da disciplina, todos! E você se pergunta mesmo, onde eu estou errando? E a sociedade cobra, o pai cobra, o estado cobra,</p>

e você cobra do outro. Eu já vi brigas homéricas na sala; e cada profissional tem uma personalidade enquanto ser humano, enquanto maneira de trabalhar; às vezes você vê uma sala quietinha e o sujeito não aprendeu nada, e às vezes você vê uma sala que parece que algazarra dominou e o sujeito aprendeu. Então existem maneiras diferentes. Não tem aquela pessoa que a televisão está ligada, o som está ligado, ela está estudando e ela aprende? A outra está no silêncio monástico e não aprende, quer dizer não retém; e a outra que está lá com a Lady Gaga esgoelando, a Fátima Bernardes falando e ela retém. Nós tivemos um aluno que ele não levava caderno na escola, era uma coisa, e hoje ele está formado em Odontologia; outra passou a vida inteira bagunçando, está formada em medicina. Por aí vai, mas ainda é a questão da disciplina. É o pior.

O professor Joaquim não considera que existe algum tipo de cobrança ou pressão aos professores de história. Em contrapartida, os outros três professores percebem cobranças em sentidos diferentes quando tratamos da história. É possível notar na fala de Carlos e Alice a percepção de que a história é encarada como um meio de fornecer uma base para a compreensão da sociedade, mas, ao mesmo tempo, pode ser encarada como uma disciplina para “contar histórias”, ou “passar o conteúdo”. Já para o professor João, a questão central das cobranças está relacionada à indisciplina ou disciplina em sala de aula, ficando a cargo de cada sujeito o quanto isto pode vir a atrapalhar ou não as aulas de história.

De certa maneira, quando pensamos sobre a responsabilização do professor por parte do estado, logo nos remetemos à questão analisada anteriormente, que diz respeito às questões burocráticas. Há uma intensa cobrança em inserir dados no sistema de educação do estado. Presenças, conteúdos, habilidades, competências etc. Além disso, podemos nos lembrar das avaliações externas para verificar o rendimento dos alunos. Quando os estudantes não apresentam resultados satisfatórios, todos sofrem, inclusive e especialmente os professores. Há uma exigência “fantasma” que ninguém vê, mas sabe que existe. Isso não seria escancaradamente uma maneira de responsabilizar o professor por todas as peripécias da educação?

O que os resultados das avaliações apresentam são números. Todavia, por trás disto estão professores, gestores e até alunos que enfrentam múltiplas circunstâncias cotidianamente. Parece um discurso repetido este de que a estrutura, o salário, a vida pessoal, a frustração de não conseguir ser o professor que gostaria de ser, a frustração de não conseguir realizar o ensino

de história como gostaria, e tantas outras situações influenciam intensamente o modo como a educação tem sido apresentada nos resultados. Infelizmente, tudo isto está presente em centenas de instituições espalhadas Brasil afora.

<b>Aprendizagem</b>	
<b>Como você observa a inclusão de estudantes com necessidades especiais na sala de aula? Como esse fator tem contribuído ou dificultado seu trabalho para o ensino de história?</b>	
Carlos	Nós não temos aqui na escola nenhum estudante com alguma necessidade especial... de maneira geral, todos são bastante necessitados, mas não no sentido de uma deficiência física, cognitiva. Então eu não posso te falar assim sobre a minha experiência nessa escola, mas eu já fui professor, como substituto na (nome da escola) lá nós tínhamos estudantes com deficiências intelectuais e aí realmente eu percebia que não tinha muito... que o professor não tinha muito o que fazer, então se tinha o estudante com deficiência intelectual, você distribuía uma ficha para ele, um desenho para ele e ele simplesmente ia pintando aquilo ali, mas estava desenvolvendo uma atividade completamente diferente daquilo que você estava desenvolvendo com os demais. O desafio deve ser gigantesco, a partir da pouca experiência que eu tive com esses estudantes, eu não consegui, acho que, incluí-los, acabava excluindo eles ao invés de incluí-los. Mas aqui na Escola (nome da escola) nós não temos nenhum estudante com deficiência cognitiva, física, mas eu reconheço que o desafio deve ser enorme.
Joaquim	Tem uns 10 anos que eu não tenho aluno com necessidades especiais. Aqui na escola tem. Aqui a gente segue a lei. Então nós temos os intérpretes, então não muda muito. Mas se não tivesse o intérprete aí seria mais difícil a coisa. Mas aqui a gente trabalha tranquilo.
Alice	Hoje em dia a inclusão das pessoas com necessidades especiais ela é uma realidade na escola, aqui na nossa escola temos bastante alunos especiais; infelizmente esses alunos eles deveriam estar numa sala com menos alunos, porque um deles equivale a 5 alunos; muitas vezes tem 30 alunos mais esse que é especial. Mas temos aqui uma sala de recursos com profissionais competentes que auxiliam em sala de aula; esses alunos que têm necessidades especiais alunos que são surdo-mudos alunos, que têm problemas psicomotores, limitação

	<p>cognitiva e alguns com deficiências físicas, mas todos eles são atendidos na medida do possível. Não é o ideal, é lógico; a gente sabe que, infelizmente, a escola até uma demanda muito grande, porque a escola (nome da escola) ela abarca uma região, a maior aqui da região Sul de Mato Grosso. [...] Eu já tive também uma aluna no nono ano que ela tinha baixa visibilidade, ela tinha problema de visão, ela praticamente era cega, usava óculos. Mas ela tinha sim... ela escrevia, ela era uma copista, na verdade; ela escutava o que a gente falava, mas eu não sabia se ela entendia, porque ela era muito quieta, muito calada; ela tinha um irmão que também tinha essa baixa visibilidade, mas ele já usava o computador, tinha já um acesso maior porque já estava no ensino médio. Então esse foi um dos casos que eu tive de alunos com deficiência, que eu tive que trabalhar; foi complicado, mas a gente teve que recorrer muitas vezes a família, porque havia muitas faltas, a pessoa faltava, aquele desânimo de ir porque não se integrava aos grupos; ela sentava bem na frente, ela era copista; e eu passava as coisas para ela, eu fazia cópia para elas porque ela não conseguia enxergar no quadro. Então tinha que fazer uma coisa diferenciada, mas a gente nunca sabia se estava atingindo a aprendizagem desses alunos.</p>
João	<p>Para começar, quando eu comecei aqui no (nome da escola) em 2016, eu encontrei surdos, problemas de coordenação motora, de visual, tudo mais. Aí eu: “meu Deus, que desespero!”, porque eu não tenho, por exemplo, no caso do surdo, eu não tenho domínio da libras, da linguagem da libras, mas têm os intérpretes de libras. [...] E, graças a Deus, essas pessoas estão aqui incluídas, historicamente você sabe que foram excluídas e elas estão aqui, e elas ensinam, e elas nos fazem melhorar enquanto pessoa, enquanto profissional, porque você tem que correr atrás também, você não pode deixar ele a parte; a gente vê muito isso, eles serem deixados à parte, o estorvo mesmo. Aqui a realidade ainda é diferente, porque nós temos uma quantidade grande, então já é uma característica da escola; mas eu sei que existem outras... apesar disso, aqui ainda tem essa exclusão, mas tem unidades aí ainda bem piores, e assim são pessoas com sonhos, com vontades, com desejos, com ambições; que apesar das limitações que o físico impõe..., mas as que estão com raciocínio normal almejam aquilo que...</p>

O Art. 205 da Constituição brasileira garante que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2010). Além disso, também é garantido pela lei brasileira que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 2010).

Independentemente de qualquer necessidade especial, cor, raça, sexo, orientação sexual, a lei destaca que a permanência na escola e o acesso a ela devem ser ofertados a partir de condições iguais aos sujeitos. Nesse sentido, os estudantes com deficiência também devem ter garantido o acesso à instituição escolar, bem como a permanência.

Assim como o ensino para estudantes que não são pessoas com deficiência (PCD) (física, motora, psíquica) enfrenta grandes desafios, o ensino para esses estudantes também enfrenta. É possível perceber nas palavras dos professores que há dificuldades presentes; por vezes, sentem-se inseguros em como trabalhar com os estudantes; em contrapartida, há destaque para sala de recursos e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que vem contribuindo positivamente com a aprendizagem de estudantes e até dos próprios professores.

A formação contínua após a saída da academia mostra-se importante também neste ponto. Mesmo diante de todos os obstáculos já citados aqui (tempo, cansaço, motivação), o prosseguir em conhecer é essencial. Da experiência que tive na graduação em história, não tive contato de forma específica com conteúdos relacionados ao ensino de PCD. Recordo de alguns comentários aleatórios durante algumas poucas aulas.

Quando nos debruçamos novamente nas DCN dos cursos superiores de história, tratando-se das habilidades e competências específicas para licenciatura (embora a palavra “professor” não apareça no texto, como já destacado neste trabalho), o texto avulta: “a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.” (BRASIL, 2001).

<b>Ensino de História</b>	
<b>Quais são as suas concepções de história?</b>	
Carlos	Ah eu acho que a história ela deve servir para gente, de alguma maneira compreender o mundo com outro olhar, com olhar que atribua as coisas que

	<p>acontecem hoje no nosso dia-a-dia, na nossa sociedade com menos naturalidade. Acho que a história ela tem o objetivo de promover uma desnaturalização desse nosso mundo hoje. A toque de caixa eu acho que essa minha concepção de história.</p>
Joaquim	<p>Aí que está depende do ciclo da vida. Antes do doutorado as concepções eram marxistas ortodoxas. Antes do doutorado. Por causa da formação que a gente tem aqui no departamento. Por causa da minha ligação com o Flávio, que é muito boa hoje ainda. Mas no doutorado eu percebi que essas concepções não explicavam a temática minha. Aí, o que que eu tive que fazer, eu tive que mergulhar na história cultural. Principalmente no viés da história cultural, que a história social da escravidão no Brasil, aonde a gente não abandona o marxismo, mas você utiliza outras ferramentas além da dialética para explicar a sociedade da época e ter uma nova visão sobre isso. Hoje eu estou muito próximo da história cultural vinculado a etno história e tal.</p>
João	<p>Bom, primeiro para mim história é algo que ela pode ajudar a ter uma clareza sobre os fatos, mas desde que isso não seja usado para interesses particulares, como a gente vê em tudo; o campo da educação, eu tenho percebido que os alunos, a maneira que você coloca tem entendido como instrumento que situam eles num determinado lugar, e eles passam a se ver, se conhecer, e se analisar a partir daquilo que você mostra para ele, o real valor dele enquanto cidadão; o que é cidadão, o que é cidadania, onde ele se encaixa dentro desses princípios. Já me perguntaram por exemplo, “você é marxista?” Não. Não posso dizer que eu sou marxista, só de luta de classes. Não me vejo assim, eu vejo os lados que existem e tento esmiuçar isso no entendimento sem partido, sem radicalismo, sem pretensões.</p>
<b>Ensino de História</b>	
<b>De que modo você reflete o ensino de história?</b>	
Carlos	<p>Acho que a disciplina de História tem essa capacidade de permitir que a gente compreenda o nosso mundo de uma maneira menos natural, que a gente compreenda que é uma construção humana, uma construção histórica. E eu acho que professor ele tem um papel importante nesse aspecto, mas ao mesmo tempo é muito difícil o professor ele ensinar história para um grupo, para a sociedade que tende a desvalorizar a disciplina, mas não só, tende a desvalorizar a reflexão</p>

	como um todo. Então assim, é um desafio gigantesco que a gente enfrenta, e a gente tenta pensar formas de tornar os temas que nós trabalhamos em sala de aula mais atrativos.
Joaquim	A gente tenta mostrar para o aluno que a história ela é necessária para explicar o presente, e através do passado a gente vai tentando mostrar para eles a continuidade, o continuum, que o tempo ele é contínuo, que não tem essas rupturas assim, principalmente na questão do pensamento aí eu volto lá em Braudel, que é a questão da longa duração. [...] A hora que você mostra que a mulher, o negro e o branco pobre foram discriminados no transcorrer da história. Aí dá para você entender porque que ele é discriminado hoje. Não foi uma coisa que foi criada. Porque os nossos alunos vivem no presente constante, não só os nossos alunos, a nossa sociedade vive num presente constante, como se não tivesse passado, como se não tivesse futuro. Então você tem que mostrar para ele que tem essas continuidades, esses continuum no tempo. Apesar de que a história nunca volta, a não ser como farsa, mas ela tem esse contínuo, essa linha que apesar de não ser linear ela mostra para a gente que há uma continuidade na discriminação, mesmo a gente tendo evoluído e tudo.

É interessante perceber que, mesmo destacando teorias da história diferentes, ou não apresentando, os professores entendem a história como parte da vida social dos indivíduos; como ferramenta que permite aos sujeitos se perceberem em seu contexto atual; como base para que se compreenda enquanto cidadão; e, ainda, como uma espécie de “óculos” para ver a realidade que os cerca.

As concepções de história que cada professor vai ter ou tem vão depender de sua consciência política, histórica, de suas experiências de vida, e também daquilo em que ele acredita. Conseguimos notar isto a partir das falas dos professores. Há ideias comuns a respeito da história, mas também há divergências e olhares diferentes a respeito de cada questão.

É possível perceber, ainda, o entendimento por parte dos professores sobre a importância do tempo histórico, haja vista que o tempo está presente em todos os aspectos da vida social dos sujeitos. Além disso, há a possibilidade de compreensão de que as coisas em nossa sociedade ou em qualquer outra não existem ao acaso, mas fazem parte de um processo histórico que perdura por um pequeno, médio ou longo tempo. Fazer essas associações é fundamental no campo da história e pode ser observado nas falas dos professores.

<b>Ensino de História</b>	
<b>A respeito da didática em história como você vislumbra os aspectos relativo a consciência histórica, pensamento histórico?</b>	
Carlos	<p>Em relação ao conceito, a aprendizagem histórica, respaldada, perpassada pela consciência histórica, é uma temática que me interessa. Tenho me interessado sobretudo a partir desse ano de algumas experiências desenvolvidas a partir da ludicidade no ensino de história, na sala de aula. Eu acho que se nós tivéssemos uma estrutura educacional (a gente está aqui num modelo pedagógico, que se propõe como um modelo pedagógico diferente) que permitisse que nós desenvolvêssemos esses conceitos, certamente o ensino de história seria muito mais significativo. Mas, como eu disse, a gente tem uma estrutura que impede, que impossibilita de trabalhar com algo diferente, por exemplo trabalhar com o conceito de consciência histórica. Na medida em que você vai ter, chegar, dar uma aula de cinquenta minutos para os meninos, explicando conteúdo, conteúdo, porque eles vão ter que fazer uma avaliação objetiva lá no final. Se você não explicar o conteúdo, eles não vão conseguir responder. A estrutura não te modela, mas ela acaba forçando o professor (não sei se estou me fazendo compreender) a desenvolver determinados métodos. Eu tenho consciência de que esses métodos são considerados, por nós, como métodos mais tradicionais, eles de fato vão despertar o interesse pela história em pouquíssimos estudantes, aqueles mais atentos, aqueles que por algum motivo... gostam de história por algum motivo, são esses que nós vamos atingir. Mas, dentro desse sistema é difícil inovar, é difícil pensar diferente.</p>
Joaquim	<p>Ah isso aí não chegou na sala de aula não esses conceitos que você falou estão a milhares de anos-luz da história. Por quê? Porque ninguém ainda teve a esperteza de sentar com esses conceitos e falar para o professor de história: "olha eu estou trabalhando com esse conceito aqui e eu quero saber como eu aplico isso no livro didático". É isso aí o que que acontece, vem esses conceitos que a gente chama de modismos, são incorporadas pela academia mas não chega para a gente.</p>
João	<p>Você desenvolver pensamento histórico mostrando para ele "olha é assim, ocorreu dessa maneira, os resultados foram esses, tudo passa por um processo, são fatos", é complicado, não é fácil. Situa-lo dentro de um... cronologicamente,</p>

	dentro de um pensamento, pelo viés da história não é tarefa fácil, porque ele parte da realidade dele, daquele momento que ele vive, o que ele acredita que é, como se as coisas surgissem ali naquele momento; a gente viu recente toda essa discussão acerca da nossa política, a questão da corrupção, o entendimento da maioria é que ela surgiu ali de 13 anos, 14 anos para cá. Não, ela vem... é complicado vislumbrar isso daí, não é fácil.
--	--

Trabalhar com a consciência histórica e o pensamento histórico não é encarado de maneira fácil ou de maneira a existir em sala de aula. Em primeiro lugar, destaco as palavras do professor Carlos a respeito da dificuldade em trabalhar conceitos e desenvolvê-los em sala de aula, haja vista o tempo de aula da disciplina de história; além disso, existe uma cobrança que força o professor a trabalhar de determinada maneira, de modo a garantir aos alunos o mínimo possível de condições para realizar avaliações ao fim de determinados períodos. É lastimável ouvir palavras como as do professor quando diz que “a estrutura não te modela, mas ela acaba forçando o professor [...] a desenvolver determinados métodos.” Tais métodos são geralmente tradicionais, não conseguindo atrair a atenção de muitos estudantes em sala de aula.

Em segundo lugar, destaco a distância entre o ensino da universidade e o ensino das escolas, como ressalta o professor Joaquim. Há essa forte ideia entre os professores, não somente da área de história, de que existe uma lacuna que separa a academia das escolas, ou ainda que as discussões realizadas nas universidades não conseguem chegar aos professores nas escolas. Recordo da fala da professora Alice, quando diz que muitas vezes não consegue participar de palestras e discussões que acontecem na universidade dada a indisponibilidade de tempo dos professores da educação básica.

Em terceiro lugar, saliento o que acentua o professor João a respeito da dificuldade em desconstruir nos estudantes ideias de imediatismo com relação aos fatos atuais e levá-los a perceber os processos históricos que levaram à culminância dos acontecimentos como está posto contemporaneamente.

<b>Ensino de História</b>	
<b>Quais são as metodologias de ensino que você tem utilizado para trabalhar com o ensino de história? Por quê?</b>	
Carlos	Então, isso volta no ponto da estrutura. Se a gente tem uma estrutura que lá no final você vai ser cobrado por uma avaliação que você vai elaborar, com quinze

	<p>questões objetivas, seguindo a matriz de referência do Enem. Se você tem que elaborar uma prova como essa, você tem que adequar seu processo de ensino, suas metodologias a essa avaliação que já está pré-estabelecida no final. Gostaria eu que esse método avaliativo não fosse obrigatório na escola e que eu pudesse avaliar os estudantes a partir de outros critérios que não o critério de resolução de questões objetivas, de domínio de conceitos, de domínio de fatos, de domínio de processo histórico. Queria eu avaliar, por exemplo, o estudante a partir da sua, sei lá, a partir da sua responsabilidade, a partir da sociabilidade, a partir da cooperação. E para isso eu teria que desenvolver uma metodologia adequada a essa concepção de avaliação. Então, respondendo à pergunta, a metodologia que prevalece é infelizmente uma metodologia que parte de uma aula tradicional, de uma expositiva, quando muito dialogada, quando muito a gente consegue organizar um debate em sala, uma conversa sobre determinado texto, justamente porque a estrutura faz com que você não desenvolva outras metodologias. Aí para nós professores de história, para a área de humanas no geral, esse modelo escolar que nós temos, por exemplo, história duas aulas, filosofia uma aula, sociologia uma aula, assim se você não utiliza esse tempo para explicar conceito, para explicar fato, eles não vão conseguir fazer uma avaliação no final do bimestre, eles não vão ter conteúdo para a avaliação. Acho que eu respondi a pergunta. A metodologia basicamente é uma metodologia expositiva porque o modelo exige que seja assim.</p>
Joaquim	<p>Olha eu estou trabalhando atualmente esse ano e no ano passado eu trabalhei também muito com a geo-história. Por quê? Porque eu percebi que o aluno não conseguia se achar. Então ele não sabia direito onde era o Brasil, então eu tive que me apoderar de algumas ferramentas, principalmente mapas, mostrar para ele onde é o Brasil, onde é Portugal o tamanho de Portugal, o tamanho do Brasil, para mostrar como foi feito a circunavegação, todo esse processo a gente tem que usar mapa. Então eu estou usando muitas as ferramentas da geo-história principalmente da geografia, mais a geografia do que da história. Eu trabalho muito com imagens também, por quê? Porque a nossa sociedade ela é imagética, então os nossos alunos têm uma facilidade em aceitar as imagens mais o que textos. Essa é a grande questão também. Então basicamente essas são as metodologias. Prova de pesquisa, não dou provas sem pesquisa. A prova tem que</p>

	ser de pesquisa porque eu preciso fazer eles lerem alguma coisa. Então basicamente dessa forma.
João	Olha eu costumo sempre trazer o tema através de um texto e ir lendo e interpretando; eu gosto de fazer assim, eu trago o tema e aqui eu vou lendo peço para um ler e o outro ler e aí eu vou esmiuçando, vou destrinchando o texto, fazendo as reflexões e dando vozes a eles, é assim que eu faço. É lógico que a gente usa inúmeros recursos: vídeos, tiras em quadrinhos, eu costumo indicar livros, falo: “olha se você não for comprar eu sei que tem em PDF, baixa”; recortes, mas sempre eu gosto de usar a interpretação do texto, “vamos analisar um texto, perguntem, vamos analisar e discutir aqui”; é a melhor forma que eu encontro de envolver a sala no debate.

De um lado, um professor que gostaria de desenvolver outros tipos de metodologias, e a partir disso avaliar de maneiras diferentes da que lhe é posta. O que aconteceria se ele realizasse em sala de aula aquilo que acredita que seria mais atrativo aos estudantes, que seria mais significativo? Levando em consideração as avaliações pré-estabelecidas e o que se pede nessas avaliações, muito provavelmente os estudantes não conseguiriam atingir bons resultados, o que geraria problemas ao professor. Afinal, se existe uma avaliação que exige do estudante conceitos fechados, fatos específicos contados de determinada maneira, não há a possibilidade de o estudante alcançar números positivos se o professor de história trabalhar outros meios que não os estabelecidos ainda que de forma “mascarada”.

Na fala dos professores Joaquim e João, ainda que não destaquem explicitamente, a metodologia que prevalece é a tradicional. Entendo como metodologia tradicional aquela em que as aulas são ministradas e sempre centradas na figura do professor; aos estudantes cabe a tarefa de cumprir prazos e realizar avaliações a fim de verificar até que ponto aprenderam determinado conteúdo que foi apresentado de uma maneira específica. É valorizado neste tipo de metodologia a quantidade de conteúdo apreendida pelos estudantes, o que é possível verificar em exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É a maneira que estes professores encontraram de ensinar história dadas todas as circunstâncias que são postas a eles. A estrutura física das salas leva a isto, assim como muitos livros didáticos e as próprias avaliações que são comuns a todos os estudantes. A questão central aqui não é demonizar a metodologia tradicional, mas questionar a falta de possibilidade e espaço aos professores para desenvolver outros tipos de metodologias que acreditam que

poderiam ser mais significativas e ainda realizar o ensino de história mais próximo dos estudantes.

<b>Ensino de História</b>	
<b>Como você avalia as discussões da historiografia e sua repercussão para o ensino de história?</b>	
Carlos	<p>Eu parto do princípio de que toda abordagem histórica ela tem um respaldo historiográfico. Sempre que você vai falar sobre um tema em sala de aula, sei lá, seja... pegar um tem bem... falar sobre Egito antigo. Esse tema está relacionado a uma dimensão historiográfica, tem historiografia que respalda a construção dessa história sobre o Egito antigo. Eu entendo isso, lá no curso de história me ensinaram isso, eu aprendi isso. Mas quando você chega na escola, quando você vai desenvolver o seu trabalho na escola, é muito difícil, não sobra tempo (devido justamente daquela demanda burocrática que eu falei) para você sentar e preparar uma aula com base na perspectiva historiográfica que você buscou, que você foi atrás, sentou, leu o texto e falou: "ah vou falar então sobre Egito antigo a partir da ideia de cidade-estado antigo de Ciro Flamarion Cardoso". É difícil! A gente não tem tempo suficiente justamente porque a gente é engolido por uma demanda burocrática para fazer esses estudos, para desenvolver sua aula a partir de uma perspectiva. O que acaba acontecendo, na minha visão, o professor prepara determinadas aulas, prepara uma aula baseado naquele tema, na sua aprendizagem... ele prepara uma aula baseado na sua experiência lá na universidade, ou na pós-graduação. É aquela experiência, é aquela erudição que você adquiriu lá na graduação, na pós-graduação que vai subsidiar suas aulas. Mas é muito difícil. Na maioria das vezes você consegue falar: "agora eu vou preparar uma aula, eu vou estudar determinado tema relacionado a historiografia para falar sobre esse conteúdo para os meninos a partir de uma abordagem historiográfica específica. É extremamente difícil fazer isso. Você acaba apenas utilizando aquilo que você aprendeu na graduação, na pós-graduação.</p>
Joaquim	<p>Nenhuma, o que muda basicamente o livro didático. Então por quê? Entenda isso, porque para editora tanto faz, ela vai montar várias coleções, para vários tipos de professores, e essa discussão da historiografia não chega aqui. A gente está parado ainda no annales. Se você pegar o livro de História ele é basicamente a</p>

	terceira geração dos annales, nós não conseguimos evoluir para as novas concepções, para além dos annales.
João	Olha eu tenho lido muito pouco a respeito, até eu estou com material, acho que da Circe Bittencourt, se eu não me engano, e até acho que voltado ao livro didático. Eu tenho muito dito para os alunos assim, quando chega na escravidão moderna, na escravidão aqui na América portuguesa, por exemplo, eu sempre cito os livros da Unesco, aquela coleção da História da África da Unesco, que é uma compilação de autores (se eu não me engano a maioria são negros). Então eu vejo uma historiografia ainda muito voltada pelo pensamento... ainda é a partir do pensamento europeu, do pensamento dominante; eu vejo que sim de algumas décadas para cá há uma historiografia que ela preconiza a partir daquele sujeito oprimido, ela já mostra o lado do oprimido, ela já dá as condições necessárias ou básicas para buscas dos empoderamentos, mas ainda ela é uma historiografia elitista; acho que tem pouco material ainda acerca de uma historiografia que se preocupa com a minoria de direito, mas tem material no estado de Mato Grosso que é divulgado pela secretaria de educação de estado, do governo federal tem sim, mas é pouco ainda, o acesso não é tão amplo. Você vê a partir do currículo da escola a historiografia dominante ela tá aí, ela continua; é algo que precisa desaparecer? Não, mas vamos mostrar uma historiografia, mas a partir das ideias, dos valores, dos pensamentos do lado da minoria mesmo.
<b>Ensino de História</b>	
<b>Quais materiais de ensino você tem lançado mão para preparar as suas aulas de história?</b>	
Carlos	Basicamente e infelizmente é o livro didático. Infelizmente por quê? Porque você não tem tempo de ler algo além que está no livro. O livro é muito cômodo, o livro ele te entrega lá no manual do professor várias sugestões de como proceder para ensinar determinado tema. E, às vezes, você utiliza o manual do professor para preparar sua aula a partir daquelas sugestões, ou determinados temas que passaram em branco na graduação, na pós-graduação você acaba lendo a partir do livro didático, porque aquilo ali te oferece o tema mastigado. Acaba não tendo uma reflexão historiográfica sobre um determinado tema para você ir lá para sala de aula, preparado para aquilo. Repetir algo que eu já ouvi na graduação, mas muitas vezes a gente conversa com os meninos, a gente ensina temas sobre os

	<p>quais nós não temos conhecimento nenhum. E não é porque o professor não quer. Não é, de modo algum. É porque o professor ele é engolido por uma burocracia surda, que não permite que ele faça outra coisa que não seja preencher documento, preparar plano, entregar plano, corrigir plano, preparar guia de aprendizagem, preparar prova. Imagina preparar prova... Eu tenho quatro turmas. Sou professor de filosofia do terceiro e primeiro, segundo e terceiro ano sou professor de história. Eu tenho que preparar por bimestre sessenta questões. Se eu chegar para o meu estudante e copiar várias questões da internet e colocar para ele fazer a prova, eu vou estar sendo injusto com ele, porque muitas daquelas questões a gente não discutiu em sala. Então o esforço que eu pelo menos faço para elaborar as questões a partir daquilo que nós discutimos. Então, veja, são quatro turmas, sessenta questões algo que demanda muito tempo. Estou te dando um exemplo de como a burocracia acaba consumindo em momento que poderia ser momento de estudo.</p>
Joaquim	<p>Os Livros. Vários livros didáticos, de várias coleções, pesquisas na internet, posicionamentos políticos também entra, na questão de montar um discurso viável, para defender os pontos de vistas que eu acho coerente basicamente isso.</p>
João	<p>Olha papel, tinta, texto, o quadro, mas ainda é a voz. O tempo de aula não é suficiente, na escola você não tem recursos... você tem alguns recursos, mas eles ainda são incipientes, por exemplo, data show, notebook. Já aconteceu de eu chegar aqui, a aula ser 6 da tarde eu chegar às 3 horas, preparar o material e quando for passar o filme dar problema técnico igual ao programa do Faustão. [...] mas assim o que eu tenho usado mesmo como material, eu uso livro, o livro didático ele não é o único recurso, eu tiro sempre isso da ideia deles; eu uso muito textos a parte, sempre citando os autores, a fonte; ou eu pego um recorte e trabalho a partir daquele ali e vou destrinchando.</p>
<b>Ensino de História</b>	
<b>Como você avalia o livro didático de história?</b>	
Carlos	<p>O livro didático de história ele é basicamente uma história política, quando ele vai falar sobre aspectos culturais, sociais, ele apresenta geralmente algum quadro, em algum box, ou algum documento que permite, a partir daquele documento, desdobrar o assunto para uma perspectiva social, para uma perspectiva cultural porque na maioria dos temas do livro didático que nós utilizamos na escola ele</p>

	traz conteúdos numa perspectiva política. E, assim, desdobramentos de fatos mesmo. O rei nasceu em tal canto, ele conquistou o império em tal canto, o império dele caiu em não sei quando. Então é uma concepção de história ainda presente nos livros didáticos bastante tradicional. Mas existem, parece, subterfúgios naquele livro, então determinado tema você consegue, a partir de um box, pensar aquele tema numa perspectiva que não seja política ou econômica.
Joaquim	Antes de eu ser professor eu achava que era uma porcaria. Depois que eu virei professor eu percebi que o meu aluno, a única coisa que ele lê é o livro didático. Isso porque a gente força, isso porque a gente dá prova de pesquisa, mas ele consegue ler, mas não consegue entender. Aí você passa aquele ser o mediador que vai explicar o livro de história para ele. É a única forma de leitura que o aluno tem. E não adianta falar "Ah mas você tem que incentivar". O cara não lê porque ele não tem o hábito de leitura, e quando ele é um aluno que tem o hábito de leitura, ele não tem o hábito de fazer a leitura e contextualizar. Então você tem que começar do básico e tal, ou seja, você é um professor de história tentando ensinar história através do livro didático, através disso, através de outros meios para um aluno que não é alfabetizado, que são 80% dos nossos alunos. Pegando alfabetização, como também com os analfabetos funcionais.

As três questões levaram a uma questão central: o livro didático. Seja vilão ou seja mocinho, o livro didático, por muitas vezes, é o único meio de acesso a discussões historiográficas. Isso em virtude da falta de tempo, como salientou o professor Carlos, ou porque a janela entre a universidade e a escola é muito grande, como destacou o professor Joaquim.

Além disso, o livro didático é o recurso que é garantido em todas as escolas. O equipamento de som, de vídeo e de imagens pode até não funcionar, mas o livro didático vai estar presente na vida dos estudantes brasileiros. Afinal, há uma indústria gigantesca que garante isso. E, em muitos casos, o material didático fornecido aos estudantes é a única obra a cuja leitura eles têm acesso.

Diante disso,

O livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia-a-dia complicado. O livro

didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo. (BITTENCOURT, 2004, p. 71).

Às vezes a tentativa de utilizar outros recursos que não sejam o livro didático acabam sendo frustradas, ou, às vezes, não sobra tempo ou energia para buscar outras maneiras de trabalhar determinado conteúdo. Todavia, é importante destacar que

[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. [...] Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. (BITTENCOURT, 2004, p. 73).

A respeito de ser um material carregado de ideologias, é iminente nos destaques dos professores quando falam sobre como os fatos históricos são apresentados nos livros didáticos – seja pelo viés político e econômico, seja com concepções da escola dos *Annales*, como aponta o professor Joaquim.

<b>Políticas Públicas</b>	
<b>O que você pensa sobre políticas públicas educacionais?</b>	
Carlos	Eita, Adriadna! A coisa não tá fácil para gente. Não tenho perspectiva de que vai melhorar. Pelo que eu tenho percebido, a partir da minha experiência sobretudo aqui no estado, e assim é uma política estadual específica do Mato Grosso, mas ela também é uma tendência nacional, o desenvolvimento de escolas em tempo integral vai virar uma política nacional; ela se preocupa, essa política ela se preocupa com o resultado, ela não quer saber quais são as condições que o professor tem para alcançar os resultados altos, os índices altíssimos que ela quer. Olha só, para você ter uma ideia, esse projeto ele foi idealizado aqui em Mato Grosso com o objetivo de ter uma aprovação de 100% dos estudantes, isso está no projeto, está escrito no projeto, nosso objetivo é aprovar 100% dos estudantes anualmente. Quais são as condições que a partir dessa política o governo nos dá para desenvolvê-la? A gente está numa escola que tem salas de latas ali; salas que ainda bem que tem um ar condicionado, porque são salas de lata. Então assim, eu não vejo como, não tenho perspectivas boas em relação ao futuro dessas políticas; pelo que eu tenho percebido, me parece que a tendência vai ser elas ficarem ainda mais difíceis, no ponto de vista das condições de trabalho dos

	<p>professores, do ponto de vista da qualidade garantida ao professor do seu trabalho. Eu sou bem pessimista em relação a essas políticas, não sou esperançoso de que vá melhorar. Eu reconheço que nós tivemos um período, sobretudo por parte do governo federal, de uma maior preocupação com a educação, criar universidades, criar institutos federais, mas me parece que essa não é uma tendência que continua; especificamente sobre Mato Grosso não tenho esperanças de que o que nós estamos construindo agora vá mudar.</p>
Joaquim	<p>O mesmo que eu penso sobre ensino de história. Porque fazem políticas educacionais sem falar com o professor, então estão condenadas ao fracasso. É a mesma coisa assim, você vai construir uma casa, a primeira coisa que você fala é conversar com o pedreiro. Os pedreiros somos nós. Se você não conversa com o pedreiro você pode ter o melhor plano, pode ter o melhor engenheiro, se você não sentar e falar com pedreiro como é que você quer não vai sair nada. Então como é que você faz reformas políticas sem conversar com o professor, sem analisar a situação do professor. Fazem políticas para educação sem conversar com o professor, sem conversar com os alunos, sem conversar com a comunidade. A cada quatro anos muda. Nós temos uma política agora que vai ser implantada que a gente nem sabe qual que é. Mas, o pior não é isso, a outra política a gente também não sabia. Essa que é a questão, 14 anos de políticas educacionais que a gente não sabe. Se você perguntar para mim: Tá, mas quais são as políticas educacionais que foram implantadas nos 14 anos da esquerda? Eu vou falar para você, eu não tenho a mínima ideia. Aqui, por exemplo, na escola (nome da escola) a questão das políticas educacionais que vieram para a gente, ou seja, as mudanças, a gente passou por umas cinco tentativas e nenhuma deu certo, por quê? Porque nenhuma conversou com a gente. Aí não sabe nem o que a gente quer, não sabem nada. Fazem políticas educacionais sem o povo, sem a participação popular sem nada.</p>
João	<p>Olha (aquilo que eu disse), tem muito desafio por parte do poder público a ser enfrentado, ainda mais nessa sociedade chamada de direito democrático. Da Era Vargas para cá que se começa a pensar numa educação que esteja voltada para todos; a gente sabe que a realidade ela é diferente, se você voltar na era colonial você tinha uma educação que era voltada para os filhos da elite, você vai na era</p>

	Vargas, você vai ver que tudo tem a ver com a tendência econômica do mundo industrializado e tudo mais; está voltada ao direito daquela maioria trabalhadora.
<b>De que modo você considera positiva ou negativa as reformas educacionais? Estamos falando da política de ciclos, a reforma do ensino médio: técnico, profissional, integral, inovador, etc.</b>	
Carlos	<p>Então assim, como eu disse eu não conheço... a minha primeira experiência foi de fato numa política nova no estado de Mato Grosso, que é essa política de escolas em tempo integral. Então eu não conheço. Trabalhei muito pouco na política de ciclos; sobre as reformas do ensino médio eu tenho muitas ressalvas, eu imagino que vai afetar (como tem sido na nossa história) essa reforma sobretudo, aqueles que não tem condições de pagar escolas particulares; o pessoal da classe média vai continuar tendo todas as disciplinas desde o fundamental. [...]</p> <p>Então, em relação a essas reformas eu não tenho esperanças de que vai melhorar, infelizmente. Em relação a essa “política de tempo integral”, que é o que eu mais conheço por ter trabalhado 2 anos (como eu talvez tenha deixado claro em outros momentos), eu acho ela bastante interessante se formos pensar as metodologias específicas. Mas ela também é uma política que exclui estudantes. Estudantes que precisam trabalhar ou que precisam tomar conta do primo em casa, do irmão, ele não pode estudar aqui. Então ele vai ter que estudar no regular porque aqui não é o lugar dele, de estar aqui o dia todo. Por outro lado, também existe especificamente na integral que foi adotada aqui no Mato Grosso, existe um modelo que é o modelo de gestão de resultados. Então você tem que apresentar resultados independente das condições que são apresentadas para isso. Isso é muito frustrante para gente. Em relação a essa inovadora, não conheço, não trabalhei, então não posso te falar sobre elas.</p>
Joaquim	<p>O positivo é que vai dar uma chacoalhada na estrutura da educação. O negativo é que essa chacoalhada vai ser para derrubar todo mundo, acredito eu. Dentro de que matérias que são importantes para se pensar numa pessoa crítica vão sofrer muito, são colocadas em segundo plano, tipo filosofia, sociologia, artes, história, geografia. Ou seja, as disciplinas de humanas vão ser colocadas em segundo plano, o que vai ser o carro-chefe são as linguagens e as disciplinas de exatas e naturais. Então, não vejo com bons olhos essas reformas, todas que você colocou. Por quê.? Porque elas foram feitas sem pensar no professor em sala de aula. Elas</p>

	foram feitas de cima para baixo, então vai haver as resistências, e é uma coisa interessante porque é mais uma das reformas que vem dentro desses contextos todos.
João	Olha eu ainda vejo, principalmente a questão do ensino inovador ainda é muito voltado para sistema mercadológico, que na verdade ele não preconiza a criticidade do aluno, e ele torna pessoas mecânicas ainda. [...] Se nós tivéssemos no currículo cinco seis aulas de filosofia, de sociologia ministradas por professores competentes da área, e que abrisse essa cabeça para... nossa, seria bem diferente. Não é interesse, ainda as políticas públicas estão voltadas para atender esses interesses mercadológicos; isso vai refletir onde? Surge a partir de onde? Do chão da escola, porque eu vejo a maioria dos alunos que vem é para ter o certificado para apresentar lá no trabalho, porque precisa garantir o emprego; pessoas que ganham aí um salário mínimo, dois salários mínimos por aí. [...] Eu vejo assim, muito mercadológica.
<b>Políticas Públicas</b>	
<b>Como você avalia as políticas curriculares implementadas desde a década de 1990 (os PCN's, a OCN, Orientações para EJA, a BNCC)?</b>	
Carlos	Eu acho que desde a década de 1990 a gente teve... eu avalio de maneira bastante positiva essas políticas curriculares, ainda que a disciplina de História ela esteja dentro, digamos, de uma matriz curricular bastante... ela está bem vergonhosa ali no meio né? Nós temos poucas aulas de história, nós temos pouco tempo para desenvolver uma série de competências e habilidades que estão dispostas nessas legislações. Se a gente for analisar, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, lá tem uma série de competências, de habilidades que os meninos devem ser capazes de ter no ensino médio, mas que só com duas aulas de História no ensino médio parece uma tarefa difícil de alcançar. Mas, pensando numa perspectiva maior, desde a década de 1990, eu avalio essas políticas do ponto de vista da legislação como positivas. Então avalio positivamente, mas pelo que a gente tem percebido me parece que a coisa deve degradingolar agora. Apesar da gente ter uma base, se a gente for avaliar ela tem uma perspectiva do ponto de vista historiográfico bastante interessante. A gente não sabe o que vai acontecer daqui para frente. Até o momento que essa entrevista está sendo realizada eu avalio como muito positiva, mas não sei como isso vai ser desdobrado de agora

	em diante, 2019 para frente. E aí como eu disse anteriormente, não tenho muitas esperanças de que vá melhorar.
Joaquim	Vamos pegar as Orientações Curriculares: ninguém leu. Até hoje. Vamos pegar as Orientações para o EJA: também. [...] Então a BNCC, a BNCC já nasceu morta. Por que que existe a BNCC, para falar a verdade? Porque há a necessidade de reorganizar a estrutura gráfica das editoras. O volume de negócios em cima da BNCC é monstruoso. Eu vou ter que reeditar livros, eu vou ter que recontratar pessoas, eu vou ter que mudar toda a estrutura gráfica para se adequar a BNCC. Então a parte econômica dela eu garanto que está toda consolidada, mas a parte metodológica pedagógica dela não vai ser implantada. Por que que não vai ser implantada? A hora que eu falo de Base Nacional Comum Curricular eu estou falando de trilhões de reais para ser implantada de forma efetiva. Nós não temos isso e nem temos interesse em ter esse dinheiro. Então é mais uma que vai vir e vai ser implantada meia boca, e daqui a pouco entra outro governo e muda tudo, para gerar outra, digamos assim, outra oportunidade de negócios. Essa é a minha visão sabe da BNCC.
João	Que melhorou muito viu, melhorou bastante. Trouxeram um novo olhar; saiu muito daquele tradicionalismo mecanizado, acho que aproximou mais as pessoas até, apesar de todos os obstáculos na escola, nos permitiu uma melhor formação continuada a partir desses orientativos, dessas orientações; trouxe um novo alento sim, um novo olhar sobre a busca do conhecimento, e essa prática e como levar esse conhecimento para sala de aula.
Alice	[...] A BNCC já foi passada e a gente viu que a carga horária vai ser mais concentrada na área de matemática e português; e como ficará as outras disciplinas? Então, esse é o medo ou temor, não só da área das humanas, por exemplo, sociologia, filosofia, história, geografia, que são disciplinas que na sua grande maioria trabalham com a criticidade da realidade constituída.

Alguns pontos nas falas dos professores merecem destaque quando tratamos de políticas públicas. O primeiro destaque está relacionado à questão levantada pelo professor Carlos: “Quais são as condições que a partir dessa política o governo nos dá para desenvolvê-la?” Salas que não são climatizadas, que, às vezes, não têm livro didático para todos da turma, cadeiras quebradas, goteiras pela sala quando chove. Poderia inserir uma lista enorme com os

desastres que acometem as escolas brasileiras. Basta assistir aos jornais que são transmitidos pela televisão para acompanhar vários casos como estes citados.

Além das condições físicas da escola, entram em cena também questões psicológicas de alunos, professores, coordenadores. A problemática só aumenta quando entendemos que políticas como a de escolas em tempo integral (como destacado pelo professor Carlos) tendem a se espalhar para outros estados além de Mato Grosso. Os resultados esperados são altos índices e, mais uma vez, escancarando que os números indicam uma “boa educação”. Dentro dessa perspectiva, a

Performatividade é o que Lyotard (1984, p.24) chama de “os terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça”. Isso decorre em boa parte da “inclinação natural da prática moderna – intolerância” (Bauman, 1991, p. 8). (BALL, 2005, p. 544).

Cada vez diminui mais o espaço para quem não atinge os bons números. Ao mesmo tempo, no caso específico da disciplina história, a carga horária vem sendo reduzida, enquanto os objetivos a serem alcançados continuam altos. Com pouco tempo de aula e objetivos tão grandiosos, se por acaso não conseguirmos alcançar essas metas, o que há de ser da disciplina história?

Para o professor Joaquim, a questão central de grande parte das falhas das políticas educacionais pelo é o fato de não haver diálogos entre quem desenvolve as políticas e os professores, aqueles que poderiam opinar de maneira eficaz, uma vez que são os sujeitos que estão em contato constante com os estudantes.

Ainda é possível perceber que os professores consideram que houve mudanças positivas nos últimos anos no que se refere às políticas educacionais. Ao mesmo tempo, há a percepção de que educação entra nos moldes do sistema capitalista para atender ao mercado de trabalho. “Para Lyotard, performatividade compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria.” (BALL, 2005, p. 544).

O desconhecimento das políticas também fica evidente em alguns pontos das conversas. Relacionada a essa questão, vale destaque a falta de espaços e momentos para discussões acerca das políticas educacionais. Nos momentos em que os professores realizam as “horas atividades”, o tempo é justamente utilizado para questões burocráticas. Quando acontece a formação dos professores, também dentro de sua carga horária semanal, há textos às vezes escolhidos e outras vezes encaminhados pela Secretaria de Educação às escolas.

Lecionei durante pouco tempo na educação pública do estado de Mato Grosso antes de iniciar os estudos junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, e não tive acesso a momentos para compreender em quais políticas educacionais estava inserida, enquanto profissional da educação. Me recordo da dificuldade e do tempo gasto para inserir conteúdos, presenças, faltas, habilidades e competências além de textos discutidos na Sala do educador referentes à avaliação, a como ela poderia ser positiva e à importância dos altos índices.

<b>Políticas Públicas</b>	
<b>Quais políticas educacionais você acredita que interfira no ensino de história e na formação de professores de história, o que ensinam história?</b>	
Carlos	Nós tivemos em 2008 a aprovação, por exemplo, da Lei a 10.000 em 2002, se eu não me engano; em 2003, da Lei 11 que muda Lei, que altera a Lei de 2003, acrescentando o ensino de história indígena. É uma política pública que vem, que acrescenta positivamente no ensino de história, certamente. Então, a gente tem reformulação lá na universidade, uma exigência de que os cursos se adequem, então ofereçam disciplinas sobre história da África, ofereçam disciplina sobre história indígena e, certamente, afeta qualitativamente, transforma qualitativamente o ensino de história. Se for para dar um exemplo de uma política que interfira positivamente acho que essa seria uma, por exemplo, ela garante o ensino de história indígena e da cultura africana, da cultura afro-brasileira nas salas de aula de história, não só de história mas também outras disciplinas como a literatura e a geografia.
Joaquim	As políticas educacionais agora assim, vamos falar de uma forma bem genérica. As políticas educacionais que são implantadas, que poderiam ajudar seriam aquelas políticas educacionais ou aquelas políticas públicas que interferiam direto na escola. Tipo estrutura física, formação.. [...] Segundo para você trabalhar com a história, realmente transformador, inovador, é muito caro. Porque que é muito caro? Porque eu preciso levar esse aluno a fazer uma imersão dentro da história. Aí eu preciso de material didático de ponta. Não adianta eu querer montar uma sociedade rupestre, não vira, está fazendo aqueles bonequinhos, não vira. Precisariam de uma imersão dessa de uma tecnologia de ponta. Precisaria formar os professores para trabalhar com essas tecnologias, precisaria mudar o conceito de sala de aula, porque esse conceito de 30 sentado e um pé não funciona

	<p>mais. Então não dá, é isso. A hora que eu tiver uma política realmente voltada para isso aí eu consigo ter algumas mudanças, fora disso não adianta.</p>
João	<p>[...] essa questão de reconhecer, a nossa sociedade ainda não reconhece a sua formação étnico-cultural a partir dos três grandes grupos, e, infelizmente, há um desprestígio muito grande em relação ao indígena e em relação às origens africanas, mas, como eu disse esses dias numa aula falando a respeito da cor da pele, você se classifica, entre aspas, “como?”, “qual é a sua cor?”. 90% se disse negro, eu fiquei surpreso porque estudos do IBGE (se não me engano de 2010), as pessoas se denominavam morenas, chocolate, jambo, mulatinho, achocolatado, tudo menos negro. Aí eu vejo que no chão da escola e em alguns veículos de mídia, a questão de políticas, mesmo, públicas voltadas a essa questão, hoje fez as pessoas se reconhecerem; aos poucos está fazendo as pessoas se reconhecerem, que são descendentes de africanos, que não têm nada de chocolatinho, de moreninho; que a música preconiza de forma errada que a televisão para afagar e tudo mais. Hoje o livro didático ele traz sim o Rui Barbosa mulato, ele traz um desses expoentes da literatura, das artes tal qual ele era, antes não se via. Deve ser esse caminho sim.</p>
<p><b>Quais as suas reflexões acerca da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena?</b></p>	
Carlos	<p>Eu acho que é significativo essas leis terem sido aprovadas, isso demonstra que foi uma história de lutas pelos movimentos sociais para que garantisse o ensino desses temas na sala de aula, mas eu também não me sinto preparado por exemplo, para falar sobre história e cultura africana e afro-brasileira, não me sinto preparado para isso. Apesar de ter tido lá durante a graduação uma disciplina de história da África, hoje eu Carlos, não me sinto preparado para isso. Diferente da história indígena que eu me sinto preparado porque eu tenho uma formação na pós-graduação em relação a isso. [...] Então, eu acho elas extremamente importantes e nos meus planejamentos anuais eu tento dar espaço para elas, tento fazer com que elas componham uma parte significativa do meu planejamento anual, mas eu não me sinto preparado para ministrar, por exemplo, uma aula sobre história da África. E, novamente, eu sei que, em função da Lei, existe muito material publicado que a gente pode consultar, mas às vezes falta o tempo de</p>

	preparação, de reflexão para que a gente preparasse esses temas com mais qualidade.
Joaquim	[...] Pois é, deveria ser obrigatório, mas não é. A Lei é de 2003, nós estamos em 2018 e ela ainda não foi implantada. Nem aqui no (nome da escola) eu consegui implantar a Lei, só para você ver as resistências que têm. Eu vou dar um outro exemplo para você, é interessante, tudo parte do professor. Como que eu vou cobrar do professor aplicação dessa lei se nem na universidade ela é aplicada? Quantas História da África eu tenho lá na universidade? Pelo que eu sei tem uma, optativa, no sábado, um rolo desse aí. Que nenhum Professor quer pegar porque não entende nada de história da África. Então, essa que é a grande questão. A Lei, ela só não virou uma lei morta porque os movimentos sociais, tipo Movimento Negro pega no pé, e tem época que a gente cobra esse papel da Universidade, dando esse curso de complementação. Agora, se um negro que tem todo um contexto de pesquisa, tá nessa dificuldade de implantação, um indígena é pior ainda. Eu tenho história indígena na universidade formando professores, para trabalhar com história indígena?
João	[...] Então na educação eu percebo que, a nível de estado, a nível de Mato Grosso, agora eu não sei te dizer as leis, as emendas, as normativas, mas, por exemplo, quando você tem nos documentos voltados à questão da afro descendência, que Mato Grosso tem material rico e bom e que conscientiza, nossa, isso é de uma valia sem precedentes, coisas que, em outros momentos, lógico que nós consideramos o momento histórico, mas que existe, que veio, que está aí. A questão da valorização do patrimônio sociocultural da sociedade mato-grossense, o reconhecimento das civilizações indígenas, dos quilombolas e isso e tal; e você traz isso para sala de aula como material, como recurso, que você mostra quem é essa formação étnico-cultural do povo brasileiro, a valorização que hoje eu vejo que há uma valorização, a pernas curtas, a passos curtos mas existe. E isso tem muito a ver com as políticas públicas, principalmente às voltadas para a educação; há uma nova conscientização, sim, eu percebo a partir disso aí. O ingresso de minorias nas universidades e tal e é a partir desses contextos.

Para os professores, uma maneira positiva de interferência das políticas públicas no ensino de história é a questão da obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira

e indígena. Consideram uma conquista importante para a educação, colaborando para a ideia de pertencimento de todas a heterogeneidade presente nas escolas, para o entendimento e reconhecimento da sociedade sobre seus antepassados, para a consciência e a importância do respeito ao outro.

O professor Joaquim destaca que as políticas educacionais seriam de fato positivas para as escolas quando influenciassem nas estruturas físicas das instituições; quando houvesse boas formações para os professores, sem a preocupação de conseguirem mais certificados para alcançar um emprego no próximo ano; quando os recursos fossem investidos em materiais didáticos mais atrativos e, somado a isso, a capacitação dos profissionais da educação a fim de dominarem as novas tecnologias.

As leis 11.465/08 e 10.639/03 são vistas pelos professores como significativas e fundamentais, mas, ao mesmo tempo, existem algumas barreiras quanto ao seu cumprimento. Segundo o professor Joaquim, não há efetividade nas leis. Desde os cursos superiores até a educação básica não há uma atenção maior a essas temáticas e faltam professores preparados para lecionar estas disciplinas até mesmo nos cursos de história. Tal formação acaba se dando por meio das ações do Movimento Negro em buscar sempre resgatar as questões africanas e afro-brasileiras.

Na entrevista exploratória que realizei com a professora Luísa (que participa ativamente no Movimento Negro de Rondonópolis), a mesma destaca:

Hoje em dia eu vejo que falta muito na formação, eles veem apenas como uma efeméride mesmo, como uma data ali a ser comemorada, e acaba comemorando, fazendo uma comemoração só uma vez no ano, como é a páscoa, como é natal, dia das crianças, pais e mães, etc. Então assim, nesse sentido, aí eles vão... muitos professores e professoras vão colocar a responsabilidade na universidade, que não ensinou, etc. da mesma maneira, tudo é a universidade que tem que ensinar. Ninguém pode colocar a “bunda” na cadeira e se propor a estudar e a pesquisar sobre o tema. Mas eu vejo que ainda está sendo aplicada de uma maneira muito equivocada dentro das escolas, dentro da educação infantil, até mesmo no ensino superior. Não pode se falar de todas as instituições, mas de uma boa parte do que venho vendo sobre pesquisa, não sobre opinião, e não sobre o que está perto de mim. [...] Ainda continua, no meu caso, da unidocência, lá para a alfabetização, para o ensino fundamental, educação infantil, ainda vai... ainda continuam pintando as crianças para o dia dos índios. Ainda continuam trabalhando com a Nega Maluca. Ainda continua só nessa parte alegórica de trabalhar a questão indígena e a questão africana. Então acho que isso demanda um pouco de estudo, um pouco de pesquisa, coisa que dá muito trabalho para fazer, então é melhor chamar o movimento negro, levar um grupo de Capoeira para se apresentar na escola, ou até mesmo um desfile e pronto, está contemplado, tem que trabalhar a data. (Trecho transcrito pela autora).

A elaboração dessas duas leis representa um marco importante para a educação brasileira. Tempos atrás essas pessoas não existiam nas páginas dos livros didáticos ou até mesmo nas falas de muito professores enquanto lecionavam. É uma grande conquista que foi

alcançada graças aos movimentos sociais, que mostraram a emergência em discutir essas questões nas escolas. Ainda assim, não basta lembrar dos indígenas somente em abril e dos negros em novembro. É preciso mais espaços para formação de professores voltados, em especial, para essas temáticas, a fim de que os docentes também possam saber mais a respeito e estarem mais preparados para lecionar sobre.

<b>Políticas Públicas</b>	
<b>Como você pensa a avaliação da sala de aula e as avaliações externas (Prova Brasil, o ENEM)?</b>	
Carlos	<p>Então, essas avaliações, elas me parecem que tendem a aumentar ainda mais o fosso que diz respeito às diferenças sociais, porque se a gente observa... eu não queria preparar as minhas aulas todas para que os estudantes fossem bem no Enem, eu não queria isso. Queria preparar minhas aulas por outras temáticas, mas eu sei que eles vão depender do Enem para entrar na universidade, às vezes eles sonham com isso e é justo que sonhem, mas eu queria ter condições de pensar as minhas aulas a partir de outros critérios que não fossem esses critérios movidos... esses critérios que são utilizados pelas avaliações internas. É muito difícil porque no que diz respeito à disciplina de História, a gente percebe isso, talvez, com mais dificuldades, assim eu percebo que aqui na escola os professores de português e matemática, sobretudo, eles sofrem muito com isso porque vem essas avaliações externas de português e matemática e essas avaliações elas constataam que apesar de todo o trabalho que o professor fez na sala de aula durante o ano, durante os anos anteriores, ela constata que os estudantes às vezes não sabem identificar... pegar um descritor assim... não sabem identificar o tema e tese de um texto. Apesar de todo o trabalho que o professor fez em sala de aula, essas avaliações, elas, parecem que elas chegam, elas vêm para falar assim: “olha você tem que fazer mais, o que você fez até agora não é suficiente”. E aí a gente sabe Adriadna, que, infelizmente, o professor ele não consegue resolver esses problemas todos, se o estudante às vezes não consegue identificar o tema e tese no texto, ele tem lá outras demandas (eu talvez vou falar algo meio clichê, mas eu acho que faz muito sentido quando a gente está na sala de aula, a gente percebe isso) ele tem outras demandas que às vezes ele... ou ele não tem pai, ou pai está preso, a mãe bate nele, então como ele vai identificar o que tem na tese no texto?</p>

	<p>Ele não está nem aí para isso mesmo. Então assim, essas avaliações elas... como que eu posso falar de uma maneira mais interessante? Eu queria falar assim: “eu não gosto delas, sabe!”, mas elas tendem a escancarar uma desigualdade social, uma desigualdade ao acesso à educação de qualidade que tem no Brasil, que tem no estado, que tem no município.</p>
Joaquim	<p>Aqui no (nome da escola) até que não, mas a hora que eu vejo as outras escolas... A gente não prepara o aluno para esse tipo de avaliação, a gente assim... Aqui no (nome da escola) é bem tranquilo. Os guris entram aqui por causa do Enem, então a gente já sabe, a gente já direciona. Essa é a identidade nossa, é certo, se é errado, isso a gente tem que discutir, mas a tendência é essa. Olha você vem para cá você vai para o Enem. [...] E a questão principal das reformas é aquilo que eu estou falando já algum tempo nessa entrevista, elas são feitas sem o professor. Então eu volto a frisar, você está construindo uma casa sem conversar com o pedreiro. Então vai ser muito difícil essa casa sair do jeito que você quer. O governo também não chega para a gente diz: "o tipo de reforma que eu quero é esse". Essa que é a questão não é esse diálogo entre governo e professores. Conversar com o sindicato não é conversar com a gente, conversar com assessoria não é conversar com a gente, porque desse povo tudo da reforma os únicos que têm acesso aos alunos somos nós. Então eu acho que a gente devia ser ouvido antes de fazer qualquer tipo de reforma.</p>
João	<p>[...] a escola até um ano atrás ela tinha uma avaliação interna, que era avaliação integrada, chamada avaliação integrada, que reunia todas as áreas do conhecimento e elaboravam as questões, e esse dia era só para o aluno vir fazer essa avaliação. No dia da avaliação, corriam. [...] e essas externas são o quê? São instrumentos de avaliação quantitativa, que, a partir daí, pode avaliar a qualidade, onde que estamos errando, em que estamos errando, quais foram os acertos e tudo tal [...] Ora o aluno ele vem para a escola ou ele tomou banho, ou ele jantou. Ele, ela passou uma tarde inteira, uma manhã inteira trabalhando, tem inúmeros problemas de transporte, inúmeros problemas... [...] Aí reflete numa avaliação externa de forma negativa, aí a sociedade começa a entender que o problema é escola, os profissionais da escola, e não é bem por aí.</p>

O professor Carlos destaca as avaliações que vêm para dizer: “o que você faz não é suficiente”. Há uma série de problemas que acometem as escolas todos os dias, muitos dos quais foram citados no presente trabalho. Mas com uma avaliação que mostra resultados ruins, entende-se que a culpa é do professor que não “ensina direito”. Nesse sentido,

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade, ou o que Lyotard também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. (BALL, 2005, p. 544).

A “boa qualidade” da educação é medida e ranqueada em números, e é urgente alcançar as metas a todo custo. Justamente a busca por “garantir” que haja uma educação “de qualidade” serve de justificativa para a necessidade de reformas no campo educacional. Nessa perspectiva, é preciso “executar” as instruções das políticas educacionais de acordo com o seu texto para que os resultados sejam satisfatórios.

Todavia, quando consideramos o ciclo de políticas de Ball, podemos perceber que entre a construção do texto (contexto da produção) e o contexto da prática há várias influências, interpretações e recriações de maneira a implicar na forma como as políticas vão ser “implementadas”. Assim, são variados e heterogêneos os modos como vão ser praticadas as políticas, mas, ao mesmo tempo, as avaliações aplicadas são uniformes e iguais para todos os contextos e experiências, tentando homogeneizar sujeitos tão diferentes, com vidas, experiências, consciências diferenciadas.

Desse modo,

A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia. (BALL, 2004, p. 1117).

Somos um número no banco de dados. Ensinar só faz parte da execução de um profissional (que é um número) com o objetivo de produzir centenas de outros bons números. A performatividade trabalha para reduzir o ensino e a aprendizagem a meros processos de produção com a finalidade de alcançar objetivos mercadológicos.

## Formação

**Você se lembra os motivos pelo qual escolheu cursar história?**

Carlos	Lembro. Eu me lembro que eu tive durante o ensino médio uma professora que foi muito boa, ela me marcou positivamente. E a história desde o ensino médio, para mim, era sempre como uma segunda opção, mas, o problema é que eu não tinha uma primeira opção. Então eu fiz vestibular sem ter uma primeira opção, mas ciente de que a história era minha segunda opção e por isso eu acabei entrando no curso de História.
Joaquim	Não tinha matemática. Você quer a verdade não é? Não tinha matemática, me enganaram, aí eu entrei na história demográfica de cabeça, aí é cálculo puro. Basicamente isso.
João	Quando eu ingressei na faculdade de história foi por causa de um livro que eu vi quando eu tinha nove anos, que tratava a respeito da pré-história; e a parte sobre a evolução das espécies que eu já li sobre Darwin, ali sem entender, foi o que me fez interessar por história; e quando eu assistia televisão, que eu via alguma coisa que era diferente da época que eu vivia, aquilo me causava muita atração; até brincando no quintal, achando pedaços de ossos de frangos (mais tarde descobri que eram ossos de frango), eu ficava imaginando: “a que animal pertenceu aquilo? Será que era algum animal da pré-história?” E essa ânsia de querer entender aquilo que já passou mesmo, aquilo que não era do meu dia-a-dia, que era diferente. Então eu queria investigar, eu tinha essa ideia de investigar, de entender aquilo que tinha passado, como ocorreu, de que modo ocorreu, em que época ocorreu, então era assim um interesse que eu percebia que era até espiritual. Não espiritual no sentido da religiosidade, não é isso, mas uma ânsia do espírito, da alma, de querer entender aquilo que não estava no meu alcance.
<b>Formação</b>	
<b>De que modo você avalia a sua formação inicial? O que mais te marcou durante esse processo?</b>	
Carlos	Olha durante a minha formação inicial eu acho que ela teve dois momentos: até o segundo ano do curso que eu não me identificava com as disciplinas, não via muito sentido no currículo da graduação de história, tinha ideia de que história era somente aquele factual, então eu queria estudar idade média, queria estudar história antiga e ficava reclamando porque só haviam seis meses de história antiga no currículo, não haviam um ano, só haviam seis meses de história medieval, não havia um ano, e eu pensava que as disciplinas da área da Educação

	<p>(já que a gente estava fazendo um curso de licenciatura) ocupavam um espaço gigantesco dentro do currículo e não permitia que a gente pudesse ter, por exemplo, um ano de idade média. Então, no primeiro momento, eu fiquei muito frustrado com o curso, nos primeiros dois anos, mas, aí, no terceiro e no quarto ano foi onde eu consegui entender o que eu estava fazendo ali, e aí no terceiro no quarto ano fez mais sentido para mim mesmo estando dentro da mesma grade, por exemplo, eu não reclamei por ter tido durante o terceiro ano 6 meses de História moderna, para mim fez sentido aqueles 6 meses de História moderna. Então foi isso, acho que houve dois momentos: momento que eu estava desanimado com o curso porque eu estava julgando que eu não estava aprendendo história e ao mesmo tempo muito revoltado com a quantidade de disciplinas pedagógicas que tinham da área da educação, e no segundo momento durante o terceiro e quarto ano foi que eu acho que vi sentido, comecei a construir significado para o curso e acho que meu desempenho, meu esforço ficou mais forte nesses dois últimos anos.</p>
Joaquim	<p>O que mais marcou foi a briga dos professores dentro do departamento de história, isso que mais marcou. E também um dos professores me marcou muito que foi professor (nome do professor), ele que foi meu orientador nos quatro anos do curso, aí como ele era sempre polêmico, a gente sempre comprava as brigas de todo mundo dentro dessa perspectiva.</p>
João	<p>Olha, quando eu comecei o curso de história (que eu sou a primeira turma de 4 anos no Estado de São Paulo, que era até 3 anos a licenciatura, a graduação) e para mim, todo momento é marcante, eu não defino assim bem marcante. Mas o que me interessa muito é a questão que está relacionada aos debates ligados aos direitos civis, sociais, políticos. Porque dizer que eu levanto uma bandeira, eu tenho partidatismo, se eu sou de direita ou de esquerda, a gente não dá para se definir assim, a gente vai na mão de todo aquele processo que está acontecendo no momento, lógico que a gente tende para um lado. [...] A formação lá na academia ela é rasa, eu acho ela rasa; você tem que correr atrás se você tem vontade, desejo, já é algo que tem que partir de você; eu não posso dizer que eu tive uma má formação acadêmica, não. Até porque o meu curso eram poucas pessoas. Todos dos 16, eu era o único que não tinha profissão na época, todos eram já eram pais, avós; tinham serviços públicos, uns eram do município, outros</p>

	Federal e eu era o que não tinha profissão; a maioria eram pessoas de 40 e 50 anos, alguns já tinham alguma formação de nível superior. Eu acho que isso contribuiu muito no meu aprendizado acadêmico, como pessoa, tanto na minha vida acadêmica como particular, essa convivência com outras pessoas que já tinham outras ideias.
<b>Formação</b>	
<b>De que maneira você avalia sua formação em nível de pós-graduação?</b>	
Carlos	Eu fiz o mestrado na UFGD entre os anos de 2015 e 2017, defendi ano passado, portanto a dissertação. E desde o final da graduação, como eu disse anteriormente, como eu havia me compreendido como estudante de história, eu desenvolvi interesse por pesquisar os povos indígenas e fiz uma pesquisa na graduação que redundou no trabalho de conclusão de curso sobre povos indígenas a partir de um conjunto de documentações do século XIX. E ao final do curso, eu percebi que a pesquisa poderia redundar em novas pesquisas. [...] Se eu fosse destacar o que mais foi significativo, talvez tenha sido o fato (você vai achar um pouco estranho), tenha sido o fato de eu ter conhecido uma professora, chamada professora Graciela, que além de uma acadêmica muito respeitada na área, também é uma pessoa de um coração enorme. Para além, então, de questões acadêmicas relacionadas a pós-graduação, acho que o que mais me marcou e ficou como marco, como significação para mim, foi o fato de ter conhecido uma professora como a professora Graciela, uma profissional que eu admiro muito, mas também é uma pessoa adorável.
Joaquim	Olha, ela foi boa, só que, como eu estava trabalhando e estudando e envolvido com os movimentos sociais, eu achei que ela poderia ter sido melhor, mas foi muito boa. Completou muito o que faltou na graduação.
<b>Formação</b>	
<b>Durante a sua formação, quais foram os significados atribuídos por você ao ensino de história?</b>	
Carlos	Eu comecei a perceber que, através da história, eu conseguia, através do estudo da História, eu consegui compreender o meu tempo, aprender o nosso tempo e eu imaginei que seria muito significativo que eu transformasse isso numa ação profissional. Então, assim, se eu conseguir fazer isso lá no ensino médio (tive essa percepção), de que através da história eu conseguiria atribuir ao meu tempo,

	durante a graduação isso foi reforçado, eu imaginei que eu pudesse, eu conseguiria também levar para o ensino de História na sala de aula, então essa foi a minha principal motivação.
Joaquim	Muito pouco porque a gente não teve muito ensino de História. Por que? Porque conteúdo é uma coisa, ensino de história é outra. Então a gente discutiu muito pouco ensino de história, praticamente nada. Então você vai para a sala de aula totalmente cru. Uma das características do ensino aqui em Rondonópolis é isso, ele não forma historiador, mas também não forma professor, talvez para o pibid, aí uma coisa assim, mas eu não acredito que tenha mudado muito. Porque o aluno sai sem saber, né? É o nem-nem: nem historiador e nem professor, aí jogam ele na sala de aula, por que historiador vai trabalhar aonde aqui? Então, o curso tem que definir né? “Ah eu vou formar professores de história”. É isso. Os professores têm que entender isso, não adianta querer dar disciplina que ele quer, que ele sonha, ele tem que formar professores de história, é isso.
João	Primeiro eu achava que eu ia mudar o mundo; quando você vai para academia aí você começa a ver os temas que são abordados, discutidos, você acha que você vai mudar o mundo e você acha que conhece o mundo pelo viés da história, você se engana tanto. Então, eu só fui mudar esse pensamento três anos depois que eu estava na escola trabalhando como profissional da Educação, e eu via no meu caso, não a história de uma forma romanceada, mas, antes, eu acreditava que realmente era aquilo, pronto e acabou, e não é; então, eu dava esse significado, não de uma verdade absoluta, mas é assim que é, que são as coisas; elas permanecem assim, a sociedade ela muda, graças a Deus e muda, e ela avança.
<b>Formação</b>	
<b>Se você pudesse fazer alguma coisa diferente na sua trajetória de formação inicial e continuada, o que você faria?</b>	
Carlos	Acho que eu, sem dúvida, como está relacionado com aquela primeira questão, eu daria mais atenção às disciplinas relacionadas à educação. Eu acho que... bom, primeiro que eu acho que a minha revolta, na época, ela era justificável. Ainda hoje vejo como justificável, mas em função dessa revolta, não ter dado atenção a essas disciplinas, acho que foi uma imaturidade minha. Então, muitas disciplinas como didática, como metodologia do ensino de história, eu não gostava de fazer, não prestava atenção, faltava [...]

Joaquim	Essa pergunta é complicada porque depois de 20 anos você falar isso, a gente já tem uma experiência. Olha, eu teria estudado muito mais do que eu estudei para facilitar a minha vida de professor. Hoje com a experiência que eu tenho, por exemplo, algumas disciplinas eu não faria da forma que eu fiz que era estudar para caramba, mesmo achando pouco e teria exigido outras disciplinas, por exemplo história da América, história da África, porque a gente sai do curso de História (falando curso de História aqui né?), a gente sai totalmente europeu, eu sabia mais da Europa do que do Brasil, eu conhecia mais os Estados Unidos do que o Brasil, e eu sou professor no Brasil. Então é isso que eu faria diferente, trabalharia mais história da África, mais história do negro brasileiro, trabalharia mais a etno-história, me envolveria mais ainda dos movimentos sociais.
João	Uma vez fizeram essa pergunta e eu não soube responder na época; depois eu refleti bastante e acho que eu não mudaria nada; não teria nada para mudar; as vezes eu me sinto assim, já me senti frustrado, o que eu deixei de fazer, poderia ter feito melhor, onde eu errei. Eu vejo que as dificuldades elas existem e eu não posso pedir que elas sejam afastadas porque aí eu vou ficar muito mecânico; eu penso que elas têm que existir mesmo para a gente ir à luta, rever os valores, rever conceitos e ideias, e buscar cada vez mais progredir em favor do outro, de si mesmo, mas em favor do outro.
<b>Formação</b>	
<b>Como você avalia a formação e serviço na prática? Onde e de como ela acontece?</b>	
Carlos	Então, Adriadna, eu estou aqui na escola desde 2017, desde o ano passado efetivamente, eu tenho sido professor desde 2017. Até então, eu terminei o curso em 2014 e as minhas aulas eram muito pontuais, nunca participei de nenhuma atividade escolar, digamos anualmente, sempre com o professor substituto. E eu entrei na Escola (nome da escola) e essa escola ela de fato se preocupa muito com essa formação dentro do horário de trabalho. Então, nós temos aqui, por exemplo, nós chamamos de PEF, que é um curso de formação de professores que acontece semanalmente, nós nos reunimos de três a quatro horas por semana, e nessas três ou quatro horas nós estudamos textos que já estão pré-selecionados, que estão relacionados a nossa prática e ela acontece de maneira efetiva. Então essa formação, eu falo pelo menos dentro dessa escola, ela não deixa a desejar, ela acontece efetivamente toda semana, nós nos reunimos e discutimos um texto,

	<p>lemos um texto, olha que legal! Então, assim, é interessante saber que o Estado está te pagando para fazer isso, pagando para você estudar. Então eu acho que essa escola ela tem uma responsabilidade com isso, essa formação ela acontece semanalmente.</p>
Joaquim	<p>A formação em serviço que a gente chama de formação continuada no estado e no município, ela é caótica, não existe. O professor ele finge que está ali, porque ele tem que estar por causa do certificado, mas o conhecimento que ele recebe ali é muito, muito ruim. Aí, o que que a gente faz enquanto movimento social? A gente tenta suprir isso daí oferecendo cursos de extensão pelo movimento negro e tal. Agora que eu estou na formação lá do município eu estou tentando levar essa prática para lá, tentando explicar para o professor que não adianta ele estar lá só de corpo, aquilo que ele aprende ou deveria aprender nas formações, ele tinha que levar para a sala de aula, só que ele não é cobrado disso. Então vira aquele expectador só de corpo presente, a alma dele está voando lá para não sei onde, ou está muito cansado. É isso, é um faz-de-conta e o resultado é esse, caos que está aí na questão da aprendizagem</p>
João	<p>O que eu tenho para falar é que não importa a sua formação, você sempre tem que estar estudando, estudando. E quando você vai para o campo da educação, isso deve acontecer com mais propriedade, porque você tem um público que, apesar de todas as disparidades sociais, e econômicas, culturais, seja lá o que for, todas as suas singularidades, esse público ele está aqui sim, esperando algo de você e ele precisa sim de você; você, enquanto mediador do conhecimento, eles ainda não têm essa noção do que é mediar o conhecimento, eles não entendem que trazem um conhecimento prévio, que só o professor é a figura central que tem todo o conhecimento, não; mas é uma troca de aprendizagem, não tem como dizer que não é; que essa formação nossa eu vejo que ela é contínua, a minha formação é contínua, a dos outros é uma formação contínua; ela não tem fim e a razão dela existir é você a cada dia buscar conhecimento e melhorar a sua prática, adquirir novos saberes e trazer para o chão da escola.</p>
<p><b>Quais são as suas considerações acerca do trabalho coletivo na escola junto aos pares (professores, professores de outras disciplinas, coordenação pedagógica, direção-gestão)?</b></p>	

Carlos	<p>Essa escola ela tem pontos positivos pelo fato de ser uma escola que, como eu disse, presta atenção com a formação; nós ficamos aqui 40 horas, e nessas 40 horas, 8 horas, 10 horas semanais... não, mais! Nós temos 14 horas para formação além do PEF, nós temos a produção científica que também utilizamos esse tempo de produção científica para leitura de textos, nós temos a produção pedagógica que nós utilizamos o tempo da produção pedagógica para leitura de textos. Então assim, essa formação ela é de fato acontece dentro da escola porque existe uma estrutura que propicia isso, mas em relação ao trabalho coletivo eu acho que o fato de nós ficarmos 40 horas dentro da escola, tendo que desenvolver trabalhos, tendo que estudar, tendo que preparar aulas, tendo que preparar planos de aula, tendo que preparar planos bimestrais, eu acho que essa escola, ela tem um excesso de burocracia que acaba inviabilizando a produção de projetos coletivos. A parceria a princípio ela existe, mas é muito difícil você conseguir praticar ela, porque parece que você é engolido por uma série de burocracias que não te permite parar para pensar: “agora eu vou fazer um trabalho com a professora de sociologia”.</p>
Joaquim	<p>Ah! Isso não acontece não. Dentro da escola isso não acontece. Basicamente, a gente passa para a sociedade que a escola é inclusiva, que a escola é atrativa, que aqui na escola tudo é perfeito, mas a gente não tem ainda essa questão do coletivo sendo trabalhado dentro da escola. Aqui é muito individual, o individualismo impera, porque a escola é o reflexo da sociedade. Não adianta falar que aqui é uma ilha, isolada, lógico que não. Aqui você faz um projeto não pensando na melhoria da qualidade do ensino, você faz um projeto pensando em quantos pontos você vai conseguir para tirar o outro que está na sua frente. Essa que é a questão. Isso eu acho que não é o coletivo. A direção não consegue pensar em algo coletivo, então é muito difícil trabalhar com coletivo onde as pessoas são individualistas.</p>
João	<p>É um dos maiores desafios que existem dentro da escola: o trabalho coletivo. Por exemplo, quando você toma por área de conhecimento não há uma espontaneidade dos professores de determinada área, por exemplo, no meu caso nós sentarmos e discutirmos, e debatermos tal assunto para nossa sabedoria, para nossa engrandecimento e principalmente para o público alvo que está em busca de um conhecimento, é aquilo que eu disse: já vem posto de cima para baixo.</p>

A formação de professores é fundamental quando tratamos da educação em qualquer nível que ela se apresenta. É a partir da formação inicial que os futuros professores terão os primeiros contatos com teorias, conteúdos e práticas pedagógicas, que o auxiliarão mais tarde no exercício da docência.

Nas conversas com os participantes das entrevistas, é possível notar motivações variadas na escolha do curso superior de história, e, ao mesmo tempo, críticas e elogios a sua formação inicial. É quase comum aos professores entrevistados a ideia de que os cursos de história poderiam ter mais tempo destinado a disciplinas de conteúdo, possibilitando um aprendizado maior frente às temáticas históricas. Em contrapartida, as disciplinas teóricas e didáticas, mesmo sofrendo preconceitos, são percebidas como importantes na docência após a inserção desses professores em sala de aula.

Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência, e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (SCHMIDT, 2004, p. 55).

A visão que se tem do professor de história é cercada de dúvidas: ele é um sacerdote ou o porta-voz da verdade do passado, militante ou apanhador de diferenças? (SCHMIDT, 2004). Entre embates e dilaceramentos, todo esse universo da educação atinge também os estudantes, que “em sua condição de receptáculos de informações, conteúdos, currículos, livros e materiais didáticos, na maioria das vezes desinteressantes, que eles lutam por decifrar, entender...” (SCHMIDT, 2004, p. 56). Diante de inseguranças, os alunos tentam à sua maneira contestar situações rotineiras às quais são submetidos, seja por avaliações, julgamento de colegas, família ou professores.

Nesse emaranhado de circunstâncias e subjetividades, o professor encontra-se diante da função de possibilitar a aprendizagem dos alunos, mesmo diante de tantas defasagens em sua formação. Seja por ter esperado uma formação mais aprofundada em relação aos conteúdos, seja por não compreender a importância das disciplinas teóricas e pedagógicas na formação inicial, a questão é que existem problemas no ensino superior, tanto quanto existem problemas na educação básica. Ainda assim, é emergencial que os professores de qualquer área tenham uma boa formação inicial e que esta formação o prepare para a sala de aula.

Tratando-se da formação continuada, esta precisa estar centrada no trabalho pedagógico, no trabalho dentro da escola, na construção de novas práticas, no trabalho com os

colegas professores, com conhecimento que colabore para a prática do professor em sala de aula.

<b>Planejamento</b>	
<b>Em que momento você realiza o plano de ensino e o plano de aula? Quais as suas reflexões acerca dessa atividade?</b>	
Carlos	<p>Então, aqui na escola nós temos um horário bastante... já classificado dentro da nossa carga semanal para o desenvolvimento do planejamento de aula, inclusive nós não temos só o tempo de planejamento individual, mas nós também temos um tempo reservado para o planejamento coletivo. Então, quando você chegou ali na sala, eu estava junto com a professora de filosofia, que é a (nome da professora), e a professora de geografia. Esse momento, por exemplo, até às 4 horas é o momento que nós temos para planejar coletivamente nossas atividades. Dentro desse modelo pedagógico das escolas em tempo integral, o espaço e o momento para o planejamento, para as atividades, ele de fato acontece e eu avalio como muito positivo. Dificilmente (ano passado eu fazia mais isso), mas dificilmente eu levo o trabalho para casa, então a gente consegue de fato organizar o planejamento das atividades dentro da carga horária semanal.</p>
Joaquim	<p>Olha, eu faço ele todo sábado, que é o único horário que eu tenho, é sábado de manhã. Então eu faço esse planejamento. E quais são as... o norte né? Eu tendo de sanar as deficiências dos alunos. Qual que é a deficiência? É interpretar., interpretação. Eu trabalho o ano inteiro com interpretação. É a única forma de eu ajudar os alunos, que eu vejo. Aí na visão da história, então eu tento trazer vídeo, tento trazer exercício... muito exercício. A gente fala muito em sala de aula, eu trabalho com mapa, eu trabalho com filme. Tudo isso para tentar ajudar o menino a interpretar. Uma outra coisa também, a grafia. É horrível. A grafia é muito ruim. Tem aluno que não consegue escrever e, quando ele escreve, você não consegue entender o que está escrito. Então, eu trabalho muito no ensino médio. Produção de texto, os questionários do livro, cobro, dou nota a mais para quem faz, entendeu? Eu tento fazer isso. Melhorar a escrita e a interpretação de texto. Esse é o norte que eu uso.</p>

João	Geralmente a gente faz em casa. Houve momentos que a escola disponibilizava dentro da carga horária da jornada de trabalho, determinada quantidade de horas para a gente realizar o planejamento coletivo. Mas, aí tem um problema, alguns têm outros trabalhos e aí determinou que cada um fizesse na sua casa. Ele é necessário porque você não pode chegar no lugar com material feito de última hora, pego de última hora que o aluno ele percebe, ele sabe se você está enrolando ou não; e não só por isso pela questão do conhecimento, do enriquecimento, e valorizar o outro, quando você faz isso você está valorizando o outro.
------	--

Em relação aos horários para o planejamento das aulas, apenas o professor Carlos afirma conseguir elaborá-los no período em que está na escola. Isso ocorre, talvez, em função da carga horária maior que a dos colegas Joaquim e João.

Na escola em que João trabalha, há professores que precisam lecionar em mais de uma escola, não conseguindo estar presente para elaborar os planejamentos de maneira coletiva com os demais, sendo a preparação realizada individualmente em casa, como o caso do professor Joaquim.

O planejamento das aulas é mais um componente fundamental às aulas e, infelizmente, também sofre junto aos professores problemas de tempo, disponibilidade, concorrência com uma jornada de trabalho extensa, muitas vezes a fim de buscar uma renda maior. Nessas ausências, perde-se, tantas vezes, a possibilidade de discussões coletivas junto aos professores das mesmas áreas e até mesmo de outras, que poderiam colaborar para o enriquecimento das preparações.

Planejamento	
<b>De que modo você seleciona os conteúdos e tópicos do currículo de história? Você procura alguma vertente específica, ou autor? O que te leva a fazer essas escolhas?</b>	
Carlos	Aqui na escola plena, nós temos uma prática de, bimestralmente, produzir guias de aprendizagens (que são essas guias que estão coladas na parede; aqui estão as guias de aprendizagem do primeiro, segundo e terceiro ano de história e guias de aprendizagem de filosofia para o terceiro ano). Então esse planejamento de conteúdo ele é feito bimestralmente e aí entra muito da sensibilidade que eu tenho às vezes para discutir determinados temas. [...] Como eu falei... “Você procura alguma vertente específica?” Na maioria das vezes não, a gente não tem

	condições, então são as orientações que o livro didático te dá que infelizmente acabam orientando sua prática em sala de aula. Quando eu desenvolvo um tema a partir de uma vertente historiográfica específica é justamente embasado em leituras e estudos que eu fiz antes de ingressar na escola plena. Dificilmente eu falo: “agora eu vou preparar uma aula sobre tal tema e vou buscar na minha biblioteca pessoal, na biblioteca da escola um livro que me permita compreender essa temática”. Dificilmente isso acontece.
Joaquim	Olha, vertente específica não, mas como nós já temos um direcionamento, que é explicar a realidade a partir de uma visão que leve o aluno a ser crítico, que perceba que a sociedade é uma construção, então todo material é direcionado para isso. A gente tenta fugir daquele material que diminui a mulher, que leva a questão do preconceito, isso aí a gente tenta fugir. Foge, foge igual "diabo corre da Cruz".
João	Não, procurar autor específico não, eu gosto de sempre 3, 4 e tal. Por exemplo, eu não vou para o viés marxista, vamos supor, mas eu mostro para ele que existe essa realidade, para refletir; então eu busco os dois lados para refletir. [...] Aqui nós temos esse livro aqui, essa coleção por área de conhecimento, que é interdisciplinar, então o mesmo tema que você vê em história, você vê em geografia, filosofia, sociologia, nas outras áreas e tal. É interessante, por exemplo, você vê riquezas e pobreza na antiguidade pelo viés da história, aí você vê riquezas e pobreza ambientais pelo viés da geografia, riquezas e pobreza com a filosofia. Ele é interessante, mas não é único roteiro que você deve ter, se dispor dele.
<b>Planejamento</b>	
<b>Quais são as referências teóricas e metodológicas que orientam seu plano de ensino e de aula?</b>	
Carlos	Bom a gente acaba ficando sempre muito no tradicional, como já destaquei. Então em termos de referência metodológica, apesar de estudarmos teorias de aprendizagem significativa do Ausubel, é muito difícil você colocar em prática essas referências a partir das demandas que nós temos (que eu não vou falar de novo se não vai ficar chato); e as referências teóricas, de maneira geral, elas variam de acordo com o tema; [...] Agora, especificamente, as questões relacionadas a referencial teórico para o ensino em si, para a prática, acabo

	<p>ficando sempre no tradicional, apesar de estudarmos e conhecermos outros teóricos, é o tradicional que acaba predominando, infelizmente. Como tradicional Adriadna, eu definiria aquela metodologia que o professor chega, ele expõe a aula, ele que conhece, os estudantes são, na maioria das vezes, eles não conhecem o tema e o professor vai expor, eles simplesmente vão incorporar aquilo. E eu entendo todos os problemas disso do ponto de vista teórico. Todos não. Eu entendo os problemas teóricos disso, mas o nosso cotidiano e as demandas da escola eles acabam impedindo que seja diferente.</p>
Joaquim	<p>As vertentes de esquerda, todas elas sempre de esquerda. Então plano de aula ele é montado a partir daí, dessa visão de esquerda do mundo. Mas sem transformar o aluno naquele esquerdista reacionário. É dando liberdade para ele, acho que sempre que se dá a liberdade para as pessoas pensarem elas vão escolher o caminho delas. Aí tem a questão do livre-arbítrio, se ele acha que ele tem que ir para a direita, ele vai para esquerda, mas, ele não pode ir para a direita discriminando o negro, o índio e a mulher.</p>
<b>Planejamento</b>	
<b>Você faz uso do livro-didático, apostilas, livros acadêmicos e artigos científicos?</b>	
Carlos	<p>Nós utilizamos o livro didático na sala de aula. O livro didático, outros materiais também eu gosto muito de trabalhar com eles material jornalístico. Então, às vezes, determinado tema o jornalista escreveu sobre aquilo, ele trouxe de uma maneira mais palatável que você lê com mais facilidade, compreende com mais facilidade. Costumo trazer bastante. A gente tem aqui liberdade boa para impressão de documentos, para impressão de material, então a gente pode trazer o material impresso para sala de aula; quando eu trago livros acadêmicos, às vezes, é para discutir conceito específico. Então, vamos pegar um exemplo lá de filosofia, isso acontece muito, então vou lá discutir um conceito que nós discutimos recentemente, o conceito de banalidade do mal, da Hannah Arendt. Então, eu trago o livro banalidade do mal para mostrar alguns trechos, para ler para eles alguns trechos. Às vezes, projeto na parede trechos do livro que explicam aquele conceito. Então, assim, na medida do possível nós também utilizamos livros acadêmicos, inclusive tem alguns ali... nossa última aula de filosofia foi sobre o Bauman. Então, nós temos livros do Bauman ali; artigos científicos eu utilizo às vezes na preparação da aula, quando possível, mas, assim,</p>

	nunca levei artigo científico para trabalhar em sala, mas respalda a preparação da aula.
Joaquim	Para preparar aula sim, para ensinar não. Isso a gente está falando ensino de História, ensino médio. A universidade usa isso daí, mas aqui no ensino médio não. Basicamente o livro de história e exercícios de outros livros de história, vinculado àquela questão de interpretação.

A escolha de materiais específicos para os planejamentos das aulas de história faz parte das decisões próprias e subjetivas a cada professor. Todavia, é possível notar a presença novamente dos métodos tradicionais.

O livro didático também volta à cena nas discussões e acaba sendo um dos únicos meios de acesso à historiografia. Por vezes outros materiais são consultados, mas em geral e quase unanimemente os professores buscam nos livros escolares os recursos para preparação das aulas de história, ou ainda trazem na memória as aprendizagens dos tempos em que cursavam o nível superior e a pós-graduação.

<b>Planejamento</b>	
<b>Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem de história nas suas turmas?</b>	
Carlos	Bom, gostaria que eu conseguisse contemplar mais estudantes, maior número de estudantes. De maneira geral, eles gostam, eu percebo que eles gostam da aula de história, mesmo diante de todos os problemas que eu te falei, eles gostam. E eu penso, Adriadna, que eles gostam porque, assim, quando eu falo que a gente desenvolve uma metodologia tradicional, que o professor chega com o conhecimento, que reproduz os conhecimentos, os estudantes apreciam aquele conhecimento que o professor tem. Acho que quando eles gostam disso é sinal de que talvez no ensino fundamental eles tiveram professores que não estavam nem aí para eles; alguns já me disseram isso, inclusive, que chegavam na sala de história e o professor não fazia nada, deixava eles lá. Então, eles gostariam que algum professor ensinasse de alguma maneira, então, quando algum professor vem com uma aula tradicional eles falam: “ah aquele professor está preocupado em me ensinar alguma coisa, então eu vou prestar atenção”; aí quando prestam atenção, aqueles que prestam atenção, acabam gostando da disciplina. Como eu avalio esse processo? Apesar de todos os problemas eu percebo que o esforço

	<p>que a gente faz ele é reconhecido pelos estudantes; apesar de tudo os estudantes eles reconhecem o esforço de preparação. Fico muito feliz, por exemplo, quando... recentemente teve a semana de história lá na UFMT (não sei se você participou). E aí eu pude levar alguns estudantes que saíram daqui que foram apresentar trabalho lá. A gente percebe que apesar de parecer que tudo está contra a gente, a gente consegue fazer algo significativo às vezes dentro da escola.</p>
<p><b>Quais as suas reflexões acerca do ensino de história você gostaria de desenvolver, com o ensino de história possível de ser realizado?</b></p>	
Carlos	<p>Eu gostaria de trabalhar de maneira completamente diferente da que eu trabalho aqui; muito menos exposição. Eu não gostaria de ocupar o lugar de que assim, aquele professor ele sabe e ele vai nos ensinar; eu não gostaria disso e eu percebo que nessa escola eles têm essa impressão de mim: “eu vou fazer pergunta para o professor sobre temas aleatórios porque eu sei que ele vai responder para mim porque ele sabe”; essa impressão que eu tenho, eu não gostaria de ter, eu gostaria de que eles entendessem que é possível compreender a história a partir da atuação deles mesmos, a partir do desenvolvimento da prática, a partir de jogos, a partir de atividades que extrapolam uma mera aula expositiva, a partir de análise de documentação. Infelizmente, a gente está na realidade que é muito difícil de acontecer isso, mas eu acho que é essa a história ideal para mim, do ponto de vista do ensino, da prática; seria uma escola que eu pudesse desenvolver uma prática completamente diferente da prática expositiva; que eu pudesse fazer com que eles compreendessem que, a partir do fazer deles, eles conseguem aprender história. Acho que eu me sentiria realizado numa escola assim, Adriadna.</p>
Joaquim	<p>Eu queria, assim, já é um sonho, ensinar história de uma forma bem tranquila, sabe? Pegar o aluno, levar ele para um ambiente acolhedor, bem tranquilo, e a gente começar a conversar sobre história, mostrar as imagens, fazer uma imersão, por exemplo, na história antiga, tipo aquela realidade 3D, a gente lá... mostrar como é construída as pirâmides, mostrar um documentário sobre história do Brasil e conseguir interagir com isso, ter uma sala só para história onde eu teria mapas históricos, onde eu teria vários recursos, uma tela digital, onde eu pudesse interagir online com outros professores, fazer um debate entre várias ideias sobre o assunto na sala de aula, tipo uma videoconferência com uns três professores.</p>

	Assim seria legal. Mas não tem como. Só para os meus bisnetos ou seus tataranetos quem sabe, não pode perder a esperança.
João	Ah se eu pudesse viajar com aluno, viajar para estudar. Até mesmo por parte da sociedade ou da instituição um incentivo, que a gente não vê incentivo, por exemplo, eu já trabalhei tanto a questão da invenção da escrita e tudo tal, e aqui a gente tem tão perto um sítio arqueológico, com pintura rupestre e que você poderia estar levando a Campo. Uma formação continuada adequada por parte do Cefapro, por parte da SEDUC; ter os recursos como todas as outras disciplinas merecem também, para estudo interno.

Durante muito tempo, pensava que o grande problema de o ensino de história não ser tão convidativo aos estudantes era a não utilização de metodologias inovadoras por parte dos professores em sala de aula. Considerava que a utilização de recursos mais tecnológicos poderia ser mais atrativa do que somente a opção “livro, quadro, questionários”. De fato, um filme pode ganhar mais a atenção dos estudantes, ou a apresentação de imagens num aparelho de data show, videogames, um passeio a um sítio arqueológico etc. Entretanto, como um professor de uma escola pública pode conseguir ter acesso a meios capazes de tornar sua metodologia diferenciada, quando a instituição não possui esse suporte para oferecer?

Podemos perceber na fala dos professores que existe uma vontade de realizar algo que não é possível de ser realizado no momento, dadas as circunstâncias encontradas por este professor em sala de aula. Ele entende como significativo levar seus alunos a terem uma experiência de ver de perto, por exemplo, pinturas rupestres, sendo esse um conteúdo a ser ensinado. Os significados adquiridos pelos estudantes poderiam ser outros (diferentes dos encontrados em sala de aula) se pudessem ter contato direto com representações de povos que habitaram sua cidade e região anos atrás.

Nessa perspectiva, Carlos também é categórico ao afirmar que gostaria de poder desenvolver um ensino de história em sala de aula que fosse mais significativo. A questão é: como desenvolver o ensino que gostaria quando não há espaço para sua realização? Quando o professor consegue reservar um horário com algum equipamento de multimídia, por exemplo, muitas vezes o equipamento não funciona em tempo hábil para uma aula de cinquenta minutos, ou nem funciona no decorrer de toda a aula, como destaca o professor João.

Faltam materiais, faltam recursos financeiros, falta infraestrutura. No Contexto de Influências (MAINARDES, 2006), as políticas públicas são iniciadas e discursos políticos são

construídos, e nesse processo há diversas disputas para definir quais as influências que definirão as finalidades educacionais. Dentro desse campo de influências surgem também influências globais e internacionais, as quais podem agir de duas maneiras: a) circulação de ideias em nível internacional; “empréstimos de políticas” e por meio de venda de soluções dos problemas por meio de um mercado político e acadêmico; ou b) através de patrocínios e até mesmo imposições de algumas soluções, ou seja, há um investimento financeiro, desde que se realizem os interesses de quem está patrocinando.

Em todo esse contexto de influências não é levado em consideração, por exemplo, que o professor de história pode vir a almejar novos espaços, fontes, problematizações para desenvolver um ensino de história que faça mais sentido aos seus estudantes; que pode vir a fazer com que o estudante compreenda de maneira mais clara questões do ensino de história, como por exemplo, a construção das pirâmides do Egito, como era ser mulher no século XVIII, ou, ainda, como se deu o processo de independência dos países Latino-Americanos.

O professor Joaquim expressa como gostaria que fosse o ensino de história, reforçando, assim como o João e o Carlos, um sonho que, se realizado, poderia colaborar de maneira significativamente positiva para os estudantes. É um tanto frustrante perceber nas falas dos professores entrevistados o desejo de fazer algo envolvendo mais recursos e até mesmo mais liberdade, em contraposição àquilo que conseguem desenvolver em sala de aula com o pouco tempo que têm, a pouca infraestrutura, com a consciência de que existem avaliações que cobram conteúdos específicos, nas quais os estudantes precisam se sair bem a fim de melhorar os índices da “qualidade da educação”.

## 6 CONCLUSÃO

O caminho percorrido ao longo do texto, somado às análises das entrevistas, corresponde a um material importante para as questões do ensino de história e para o estudo das políticas educacionais.

Buscou-se investigar de que maneira a política curricular do ensino de história interfere na atuação dos professores de história, bem como compreender em que medida o ensino de história é acometido pelas políticas curriculares. Para tal, buscou-se perceber as implicações da política curricular para o ensino de história e analisar como os professores de história percebem a interferência ou não das políticas em suas práticas no ambiente escolar por meio de entrevistas.

A partir das entrevistas, pode-se perceber algumas das implicações que acometem o ensino de história de professores de algumas escolas da cidade de Rondonópolis. Ainda que os professores entrevistados não conheçam de forma aprofundada os textos das políticas educacionais, é possível notar em suas falas como essas políticas refletem em seu ensino em sala de aula.

As avaliações estão sempre presentes no cotidiano dos professores, a fim de verificar se as práticas estão conduzindo a resultados positivos, ou seja, promovendo uma “educação de qualidade”. Os professores, por sua vez, se veem obrigados a utilizar de métodos contrários aos que gostariam ou acreditam que melhor funcionariam na facilitação do processo de ensino e aprendizagem, de forma até mesmo mais atraente aos jovens estudantes.

Além disso, há um oceano de processos burocráticos que cercam a vida dos docentes, sugando tempo e disposição. São presenças, faltas, conteúdos, habilidades, competências que ocupam boa parte das preocupações dos professores. Em contrapartida, o tempo é reduzido para investir em estudos com temáticas como as questões com o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena; como trabalhar com estudantes com deficiência, seja física ou não.

Os professores que colaboraram com esta pesquisa expuseram seus anseios de um ensino de história que almejam, mas que por tantas circunstâncias que foram descritas ao longo do texto, não é possível. Creio que puderam ser as vozes de milhares de outros professores espalhados pelo Brasil.

Falta espaço para debates acerca das políticas educacionais e para conhecê-las. Falta espaço para estudos e pesquisas mais aprofundadas por parte dos professores. Falta uma formação que seja mais consistente e colabore ainda mais para questões voltadas para a figura

do professor de história e não apenas ao historiador. Falta liberdade para que outros métodos possam ser trabalhados em sala, que não apenas o método tradicional. Falta estrutura. Em contrapartida, sobram burocracias, avaliações, cobranças, números.

A pesquisa me proporcionou, enquanto professora de história, buscar repensar a minha prática e, ao mesmo tempo, tentar dialogar com outros professores a fim de que saibam das discussões acerca das políticas educacionais e o ensino de história. Saber dessa temática é fundamental aos professores, uma vez que a investigação mostrou a falta de conhecimento acerca das políticas educacionais por parte dos professores.

Reconheço que estou significativamente mais consciente sobre as implicações que acometem o ensino de história quando estamos tratando das políticas educacionais, e almejo que esta pesquisa possa circular e ser conhecida por mais professores de história e também de outras áreas, para que sejam propostas outras problematizações.

Há dois anos, quando iniciei o mestrado, pensava que os maiores problemas encontrados pelo ensino de história relacionavam-se às metodologias escolhidas pelos professores de história em sala de aula. A partir das pesquisas e investigações, leituras e debates nestes dois anos, pude perceber que muitas vezes os professores de história não conseguem ao menos realizar aulas de acordo com metodologias escolhidas por si mesmos. Percebi que os problemas maiores não estão relacionados especificamente à metodologia quando tratamos do ensino de história, mas que existem influências e implicações grandiosas das políticas educacionais ao ensino da história em sala de aula.

Esta pesquisa buscou mostrar alguns aspectos das políticas educacionais em relação ao ensino de história, bem como as concepções de 4 professores de história da rede estadual de Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis, acerca do ensino de história, da formação de professores, da aprendizagem, das políticas educacionais e acerca do planejamento. Um trabalho pequeno em relação à imensidão de centenas de professores de história espalhados pelo Brasil, mas, ao mesmo tempo, um trabalho gigante quando levamos em consideração sua temática pouco discutida e extremamente urgente.

Não se esgotaram as questões referentes à temática proposta e, provavelmente, nunca se esgotarão. Todavia, acredito que esta pesquisa possa ser o começo de grandes debates acerca das políticas educacionais e suas implicações para o ensino de história.

Penso em dar continuidade aos estudos e ingressar no doutorado. Além disso, publicar alguns textos a partir de discussões realizadas na dissertação. Espero que a temática circule,

principalmente no estado de Mato Grosso, levando em consideração aspectos que destaquei quanto à escassez de textos e discussões presentes na região que tratem do assunto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o Ensino), p. 28-41.
- ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.
- ALBERTI, Verena. História oral: Histórias dentro das Histórias. *In*: PINSKY, Carla B. **Fontes Históricas**. SP: Editora Contexto, 2015.
- ANPED, ABDC. Exposição de Motivos: BNCC-EM, 2018. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped\\_abdc\\_contrabncc-emago2018final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf) . Acesso em janeiro de 2019.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o Ensino). p. 11-27.
- BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96—Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html). v. 30, 2013.
- BRASIL^ DMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES nº 4 de 7 de novembro de 2001: Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em História. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2001.
- CARDOSO, Oldimar *et al.* Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 35. ed. 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/>. Acesso em: 15 dez 2018.
- FERREIRA, Marieta. **O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação**. Anos 90, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas-SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

G1. “Governador de MT decreta estado de calamidade financeira no 17º dia de gestão”. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/01/17/governador-de-mt-decreta-estado-de-calamidade-financeira.ghtml>. Acesso em: 05 mar. 2019.

GALVÃO, Cecília. Narratives in Education. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens. In: **Políticas públicas, currículos e ensino de história**. 13. ed. rer. e ampl. – Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 55-71.

JAEHN, Lisete. O pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: Controle e regulação social. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, pp.114-124, Setembro de 2011 a março de 2012.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: Ferreira, Marieta de Moraes (org.) **História oral [livro eletrônico]: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, Fabiana da S. et al. **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-29.

MACEDO, Elisabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEIHY, José; C.S.B.; HOLANDA, Fabíola (Org.). **História Oral: como fazer, como pensar**. SP: Contexto, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de história**, n. 155, p. 191-203, 2006.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003.

PAULILO, André Luiz. Ensino de História, Expectativas de Aprendizagem e a Reorientação Curricular em São Paulo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 86-115, jan./abr. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**. vol.24. Rio de Janeiro: Epub, mar. 2019

PORTELLI, Alessandro et al. O que faz a história oral diferente. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 14, 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 15, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SEDUC MT. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/> Acesso em 12 jan. 2019.

SEDUC MT. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/pro-escolas/avalia-mt>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SILVA, M. A história vem a público. *In*:\_\_\_\_\_. (Org). **História – Que ensino é esse?** Campinas-SP: Papyrus, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, v. 2).

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

**APÊNDICE A – Modelo de roteiro temático para entrevista**

<b>ENTREVISTADO 1</b>	<b>ROTEIRO TEMÁTICO</b>	<b>ANOTAÇÕES</b>
Data: Local: Observação:	<b>Formação</b> Inicial Continuada Em serviço Escolha pela história Trabalho pedagógico coletivo na escola Comentário	
Dados da Formação	<b>2. Ensino de História</b> Concepção de história Historiografia e ensino de história Concepção de didática histórica Metodologia de ensino Recursos didático pedagógicos Livro didático	
Dados da Atuação Profissional	<b>3. Políticas Públicas</b> PPE PPE x ensino história Política curricular Política de avaliação Reformas Lei 10. 639-03 Lei 11.645-08 Comentário	
	<b>4. Dificuldades Ensino</b> Papel e função professor Transposição didática Saberes docentes Burocracia Descaso Modismo pedagógico Métodos e técnicas de ensino TICS Indisciplina Responsabilização Inclusão Comentário	
	<b>5. Planejamento</b>	

	Período de planejamento Seleção de conteúdos Referencial teórico metodológico Material de consulta Avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala Concepção e realidade no ensino de história Comentário	
--	--	--

## ROTEIRO TEMÁTICO

### 1. FORMAÇÃO

- Você se lembra dos motivos pelos quais escolheu cursar história?
- De que modo você avalia a sua formação inicial? O que mais te marcou durante esse processo?
- De que maneira você avalia a sua formação em nível de pós-graduação? O que você destaca de mais significativo nesse processo?
- Se você pudesse fazer alguma coisa diferente na sua trajetória de formação inicial e continuada em história, o que seria e por quê?
- Durante essa formação, quais foram os significados atribuídos por você ao ensino de história?
- Como você avalia a formação em serviço? Onde e de que modo ela ocorre?
- Quais são as suas considerações acerca do trabalho coletivo na escola, junto aos pares (professores de história, outros professores, coordenação pedagógica, direção-gestão)?
- Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário a respeito da sua formação?

### 2. ENSINO DE HISTÓRIA

- Quais são as suas concepções de história?
- De que modo você reflete o ensino de história?
- A respeito da didática em história, como você vislumbra os aspectos relativos à consciência histórica, pensamento histórico etc.?
- Quais metodologias de ensino você tem utilizado para trabalhar com o ensino de história? Por quê?

- Como você avalia as discussões da historiografia e as suas repercussões para o ensino de história?
- Quais materiais de ensino você tem lançado mão para preparar as suas aulas de história?
- Como você avalia o livro didático de história para o ensino?
- De que modo você considera que o professor de história pode ou não formar o estudante - cidadão?
- Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário sobre o ensino de história?

### **3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

- O que você pensa sobre as políticas públicas educacionais? (Cenário nacional, estadual e municipal)
- Quais políticas educacionais você acredita que interferem no ensino de história e na formação de professores de história ou que ensinam história? No caso de considerar que há interferências, quais seriam elas?
- Como você avalia as políticas curriculares implementadas desde a década de 1990? (PCNS - Ensino Fundamental e Médio, OCN - Ensino Médio, Orientações para a EJA – 2º segmento, Base Nacional Comum Curricular - âmbito federal, etc.)
- De que modo você considera positivas ou negativas as reformas educacionais? (Política de Ciclos, Reformas do Ensino Médio: Técnico, Profissional, Integral, Inovador, etc.)
- Como você pensa a avaliação da sala de aula e as avaliações externas? (PISA, Prova Brasil, ENEM, entre outras)
- Quais são as suas reflexões acerca da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/98)?
- Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário acerca das políticas públicas educacionais?

### **4. DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA**

- Como você reflete o papel e a função do professor hoje para o ensino de história e para a educação de um modo geral?
- Quais são os pontos positivos e negativos que você destaca sobre o que ensinar e como ensinar história?
- Quais saberes docentes você avalia como importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula?

- Como você avalia o seu trabalho como professor de história? Você consegue desenvolver o ensino de história como você acredita que ele deve ser? Justifique.
- De que modo a linguagem pode interferir no processo de ensino aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino?
- Como você vê a introdução das fontes históricas no ensino de história?
- Como você avalia a burocracia na educação e no trabalho do professor de história?
- Quais são as suas reflexões sobre a importância e o descaso para com a educação, de modo geral, e com o ensino de história, em particular?
- De que maneira você reflete sobre os discursos e modismos pedagógicos presentes na educação e no ensino de história?
- É possível articular o conhecimento da história com o conhecimento escolar e com o próprio cotidiano das crianças, adolescentes e adultos?
- De que maneiras as Tecnologias de Informação e Comunicação têm colaborado ou dificultado o ensino de história?
- Quais os fatores de responsabilização que cabem ao professor de história atribuídos por você, pela sociedade, pela direção da escola, pelos estudantes e pelas famílias? Você já refletiu sobre esses aspectos? Quais são os seus sentimentos em relação a esse aspecto do trabalho do professor?
- De que modo a (in)disciplina escolar afeta o processo de ensino aprendizagem? Como você tem lidado com essa situação em sala de aula? Ela é um problema para você ou você consegue administrar o seu trabalho em sala de aula?
- Como você observa a inclusão de estudantes com deficiência na sala de aula? Como esse fator tem contribuído ou dificultado o seu trabalho com o ensino de história?
- Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário acerca das dificuldades do processo de ensino aprendizagem?

## **5. PLANEJAMENTO**

- Em que momento você realiza o planejamento de ensino e o plano de aula? Quais são as suas reflexões acerca dessa atividade?
- De que modo você seleciona os conteúdos e tópicos do currículo de história? Você procura alguma vertente específica ou autor? O que te leva a fazer essas escolhas?
- Quais são as referências teóricas e metodológicas que orientam o seu plano de ensino e de aula?

- Você faz uso do livro didático, apostilas, livros acadêmicos, artigos científicos?
- De que modo você pensa a avaliação?
- Como você avalia o processo de ensino aprendizagem de história nas suas turmas?
- Quais são as suas reflexões acerca do ensino de história que você gostaria de desenvolver com o ensino de história possível de ser realizado na escola?
- Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário acerca das políticas públicas educacionais?

## APÊNDICE B – Questionário

Este questionário compõe as fontes de dados da pesquisa intitulada "Professores, Currículo e Educação: Algumas Perspectivas", desenvolvida pela mestranda Adriadna Lispector Rodrigues Pereira de Andrade, sob a orientação da Profa. Dra. Merilin Baldan, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, no *campus* Universitário de Rondonópolis.

\*Obrigatório

### DADOS PESSOAIS DO SUJEITO DE PESQUISA

#### 1. Identificação

Este campo deverá ser assinalado pelo pesquisador e responsável pela pesquisa. *Marcar todas que se aplicam.*

- ENTREVISTADO 1
- ENTREVISTADO 2
- ENTREVISTADO 3
- ENTREVISTADO 4
- ENTREVISTADO 5
- ENTREVISTADO 6
- ENTREVISTADO 7

#### 2. Ano de Nascimento \*

*Sinalizar o ano com quatro dígitos.*

#### 3. Identidade de Gênero \*

*Marcar apenas uma.*

- (     ) Masculino
- (     ) Feminino
- (     ) Transgênero

#### 4. Orientação \*

*Marcar apenas uma.*

- (     ) Heterossexual  
 (     ) Homossexual  
 (     ) Bissexual

**5. Pertencimento étnico-racial \***

*Marcar apenas uma.*

- (     ) Branco  
 (     ) Preto  
 (     ) Indígena  
 (     ) Pardo  
 (     ) Amarelo  
 (     ) Outro: \_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO**

Nesta seção serão solicitadas as informações referentes à formação do sujeito de pesquisa em relação a sua formação em nível de graduação e pós-graduação.

**6. Formação Inicial \***

Ao indicar a escolha pelo tipo de curso, origem da instituição e modalidade de ensino, acrescentar na frente, por extenso, o curso e instituição. *Marcar todas que se aplicam.*

- (     ) Bacharelado  
 (     ) Licenciatura  
 (     ) IES Pública  
 (     ) IES Privada  
 (     ) Presencial  
 (     ) EaD

Outro: \_\_\_\_\_

**7. Formação em nível de Pós-Graduação \***

Ao indicar a escolha pelo tipo de curso e origem da instituição, acrescentar na frente, por extenso, o curso e instituição, bem como o período de início e término. *Marcar apenas uma.*

- (     ) Especialização - *lato sensu* e MBAs (até 360 horas com emissão de certificado)

- Mestrado
- Doutorado
- IES Pública
- IES Privada
- Outro: \_\_\_\_\_

#### ATUAÇÃO PROFISSIONAL

8. **Situação Profissional** \* *Marcar apenas uma.*

- Professor(a) Efetivo(a)
- Professor(a) Contratado (a)
- Rede Federal de Ensino
- Rede Estadual de Ensino
- Rede Municipal de Ensino
- Outro: \_\_\_\_\_

9. **Tempo de atuação como docente** \* *Marcar apenas uma.*

- Primeiro ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

10. **É filiado/atua em algum sindicato de professor** \* *Marcar apenas uma.*

- Sim
- Não

Qual sindicato e o motivo da escolha?

11. **Participa e/ou atua em algum movimento social?** \* *Marcar apenas uma.*

- Sim
- Não

Qual movimento e o motivo da participação?