



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Cristiana de Lima Tomaz Abrantes

**Saberes e fazeres docentes em ensino de História no CAp/UERJ em  
contexto das políticas educacionais**

São Gonçalo

2018

Cristiana de Lima Tomaz Abrantes

**Saberes e fazeres docentes em ensino de História no CAP/UERJ em contexto das políticas educacionais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Helena Maria Marques Araújo

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

A161 Abrantes, Cristiana de Lima Tomaz.  
Saberes e fazeres docentes em ensino de História no CAp/UERJ em  
contexto das políticas educacionais / Cristiana de Lima Tomaz Abrantes. –  
2018.  
97f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral.  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Maria Marques Araújo  
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)  
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de  
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Reforma  
educacional – Teses. I. Cabral, Maria Aparecida da Silva. II. Araújo, Helena  
Maria Marques. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Formação de Professores. IV. Título.

CDU 93

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

---

Assinatura

---

Data

Cristiana de Lima Tomaz Abrantes

**Saberes e fazeres docentes em ensino de História no CAP/UERJ em contexto das  
políticas educacionais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 14 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Maria Marques Araújo

Instituto de Aplicação F. R. da Silveira (CAp) – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Elison Antonio Paim

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2018

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Ingrid, Luan e Sophia Lamont, que a educação seja um exemplo.

Aos meus pais, Ana Cristina e Luiz Augusto, que sempre me apoiaram e amaram.

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de mestrado envolve muita paixão e, principalmente, dedicação.

Em primeiro lugar, agradeço ao destino, ao universo, aos seres de luz e a Deus.

Aos meus filhos por terem compreendido a mamãe estar sempre tão ocupada. Aos meus pais que tiveram que se acostumar com um mau humor gigantesco. Sem o apoio familiar, a conclusão desse trabalho seria impossível.

Aos diretores e colegas de trabalho e alunos pela compreensão de algumas ausências e pelo apoio, em momentos de muita dificuldade. Em especial à Amanda Eduardo pela revisão ortográfica feita gentilmente.

Às minhas amigas que desejavam minha presença, mas que se contentaram com poucos encontros.

Aos meus colegas de turma do Mestrado Profissional em Ensino de História da UERJ, segunda turma, em 2016, que dividiram comigo os caminhos turbulentos do mestrado e a maior crise dessa instituição no Estado do Rio de Janeiro. Estamos resistindo, existindo... Enfim #UERJRESISTE.

Aos meus professores de Curso pelo incrível aprendizado!

Aos professores que participaram gentilmente desta pesquisa, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ. E, principalmente, às minhas queridas orientadoras, Profa Dra Maria Aparecida da Silva Cabral e Profa Dra Helena Maria Marques Araújo, pelas orientações precisas e pontuais quanto à elaboração deste trabalho. Cida e Helena – Yin e Yang – obrigada por trilharem esse caminho comigo, foi maravilhoso, vocês estarão para sempre no meu coração.

À Profa Dra Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro da Faculdade de Educação da UFRJ pela leitura generosa e assertiva no momento da qualificação desta dissertação e ao Prof. Dr. Elison Antônio Paim da UFSC que também contribuiu nesse momento do trabalho e, posteriormente, com o envio de bibliográfica acerca dessa temática.

Deixo registrado aqui os meus sinceros agradecimentos a todos que participaram direta e indiretamente para que pudesse a essa etapa de finalização, e, antecipadamente peço desculpas por não ter conseguido citar todas as pessoas maravilhosas que me cercam no dia a dia.

Muito obrigada a todos.

O projeto que recomendo respeita à reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e articuladamente. A este respeito, a maneira mais plausível de avançar, penso eu, seria começar por edificar as noções de “professor auto-regulador”, de “professor como investigador” e de professor como um “profissional de competências alargadas”

*Ivor F. GOODSON*

## RESUMO

ABRANTES, Cristiana de Lima Tomaz. *Saberes e fazeres docentes em ensino de História no CAp/UERJ em contexto das políticas educacionais*. 2018. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

O presente texto tem por objetivo apresentar nossa pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEH – da UERJ, (PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Rede Nacional). Buscamos compreender como alguns dos professores de História, de uma instituição pública de excelência no Ensino Médio – CAp/UERJ, localizada no Rio de Janeiro, mobilizam seus saberes, socialmente construídos, e, especialmente, que diálogos tecem com as políticas educacionais públicas, em momentos de construção e/ou apresentação de novas reformas educacionais à comunidade educacional. Em tempos de crescente controle do Estado nos currículos educacionais no Brasil, cabe enfatizar que, pesquisas que focalizam os professores e suas práticas podem contribuir para a construção de novos olhares no campo do ensino da História escolar. Nessa direção, problematizamos os modos como os docentes entrevistados se posicionam frente à atual reforma em curso no país a exemplo das discussões da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), bem como, da Reforma do Ensino Médio, pois a hipótese que sustentamos é que a forma como essas ações do governo têm sido implementadas produzem um certo silenciamento de saberes e fazeres docentes. Para tanto, estamos considerando a visão dos professores, sujeitos principais desta investigação, em diálogo ou até mesmo em contraposição a esses currículos prescritos. Como procedimentos de pesquisa, realizamos a análise das narrativas construídas por esses profissionais coletadas em entrevistas, estabelecendo a interlocução com autores do campo do currículo, da educação, da história oral e da historiografia.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de História. Reformas educativas. Saberes e fazeres

Docentes. CAp/UERJ.

## ABSTRACT

ABRANTES, Cristiana de Lima Tomaz. *Knowledge and practices of the teachers in history teaching the CAP/UERJ in context of current educational policies*. 2018. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The present text aims to present our master's research in the Post-Graduate Program in Teaching History - PPGEH - UERJ, (PROFHISTÓRIA - Professional Master in National Network). We seek to understand how some of the History teachers, in a public institution of excellence in High School - CAP/UERJ, located in Rio de Janeiro, mobilize their knowledge, socially constructed, and especially that dialogues weave with the public educational policies, at times of construction and / or presentation of new educational reforms to the educational community. In times of increasing state control in educational curricula in Brazil, it should be emphasized that research that focuses on teachers and their practices can contribute to the construction of new perspectives in the field of teaching of school history. In this direction, we problematize the ways in which the teachers of this discipline position themselves in front of the present reform in course in the country like the discussions of BNCC (National Curricular Common Base), as well as, the one of the Reformation of High School, since the hypothesis that sustains this research is that the way these government actions have been implemented produces a certain silencing of teacher knowledge and practices. To do so, we are considering the vision of the teachers, the main subjects of this investigation, in dialogue or even in opposition to these prescribed curricula. As research procedures, we performed the analysis of the narratives constructed by these professionals collected in interviews, establishing the interlocution with authors of the curriculum field, in education and oral history, in historiography.

Keywords: Curriculum. Teaching history. Educational reforms. Knowledge and practices of the teachers. Cap/UERJ.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP/UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CONEP	Conselho Nacional de Saúde
CPNVA	Conselho Permanente Pela Não Violência Ativa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PISA	O <i>Programme for International Student Assessment</i> – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEB	Programa Pós Graduação de Ensino em Educação Básica (Mestrado Profissional)
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SECT/RJ	Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação do Rio de Janeiro
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UGF	Universidade Gama Filho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL E DE REFORMAS EDUCACIONAIS</b> .....	25
1.1	<b>O contexto político-social no Brasil atual</b> .....	25
1.2	<b>Currículo</b> .....	28
1.3	<b>Reformas educacionais no contexto da globalização</b> .....	31
1.3.1	<u>A participação do CAp/UERJ nas avaliações externas: as visões de seus professores</u> .....	39
1.4	<b>As reformas educacionais atuais no Brasil e seus impactos na educação básica</b> .....	41
1.4.1	<u>A BNCC pela ótica dos professores do CAp/UERJ</u> .....	42
1.4.2	<u>A Reforma do Ensino Médio</u> .....	44
2	<b>O CAp/UERJ E SEUS SUJEITOS</b> .....	46
2.1	<b>O surgimento dos Colégios de Aplicação no Brasil</b> .....	46
2.2	<b>Um pouco da História do CAp/UERJ</b> .....	48
2.3	<b>Sobre o funcionamento do CAp/UERJ</b> .....	50
2.4	<b>Finalidades e objetivos</b> .....	54
2.5	<b>A prática docente dos professores de História do Ensino Médio do CAp/UERJ</b> .....	55
3	<b>SABERES E FAZERES DOCENTES EM ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	68
3.1	<b>Saberes e fazeres docentes</b> .....	69
3.2	<b>O campo disciplinar de atuação dos professores: ensino de História</b> .....	76
3.2.1	<u>Ensino de História no âmbito das mudanças curriculares atuais e o papel do Ensino Médio na formação da juventude: reflexões dos professores do CAp/UERJ</u> .....	79

3.3	<b>O professor como intelectual</b> .....	84
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92
	<b>APÊNDICE</b> – Roteiro para entrevistas dos professores de História do Ensino do CAp/UERJ .....	96

## INTRODUÇÃO

Sou professora de História na escola pública do Rio de Janeiro desde 2007, e uma das questões que tem me chamado atenção nessa minha trajetória profissional, é a forma como nós professores temos lidado, em nosso cotidiano da sala de aula, com as inúmeras reformas educacionais dos últimos anos. A minha experiência me permite apontar que, em muitas vezes, não nos sentimos representados em tais ações, pois constatamos que não há uma preocupação por parte dos gestores educacionais na criação de mecanismos de discussão, debates e divulgação de textos curriculares que impactam profundamente o nosso fazer.

Em uma sociedade democrática a construção de políticas públicas educacionais deve considerar todos os envolvidos no processo educativo, com a finalidade de se atingir a tão almejada qualidade social da educação brasileira. Entretanto, nos últimos anos no Brasil, temos observado um investimento significativo na construção de um aparato de controle, por parte dos gestores educacionais; este tem direcionado as práticas de ensino à realização de testes, juntamente com a construção de um rígido sistema de avaliação externa.

Essas ações são justificadas pelos responsáveis da gestão dessa política pública como medidas necessárias à resolução do fracasso escolar e à expectativa de melhoria dos índices de qualidade da educação. Ainda assim, a experiência da sala de aula nos capacita para afirmar que, entre as prescrições e as práticas de ensino, há uma *cultura profissional e escolar*<sup>1</sup> compartilhada por professores, alunos e comunidade, que faz com que a escola seja uma instituição com uma peculiaridade.

Uma reforma educacional, que realmente vise melhores resultados, necessita considerar o saber escolar, que é constituído de muitos elementos, e se (re)faz cotidianamente, sendo fruto das múltiplas experiências dos atores sociais, inseridos na escola. Em nossa perspectiva compreendemos que os professores são sujeitos que produzem saberes para e sobre a escola, em uma interlocução imediata com as questões do <sup>processo</sup> de ensino-aprendizagem.

Formei-me em 2004 na Universidade Gama Filho e fiz o concurso da SEEDUC/RJ neste mesmo ano. Apesar de ter sido aprovada e classificada, a governadora da época, Rosinha Garotinho (PSB), não convocou ninguém. Em 2007, o governador Sérgio Cabral tomou posse - e apesar de ser um político e governante muito criticado, inclusive por mim -

---

<sup>1</sup> Entendemos cultura escolar como uma rede de significados compartilhados pelo conjunto de atores sociais que participam e interagem na construção do cotidiano da escola.

preciso assumir que foi ele quem convocou os concursados para a Educação e realizou vários outros concursos. Então, em fevereiro de 2007, entrei em sala de aula insegura e ansiosa depois de mais de dois anos em casa cuidando dos meus filhos.

Lembro, como se fosse hoje, da minha primeira aula como regente de turma. Já havia começado o ano letivo e a turma tinha tido duas semanas de aula com outra professora. Não recebi nenhuma orientação nem da SEEDUC, nem da direção da escola, só descobri as turmas com que trabalharia no dia em que entrei em sala de aula e foi tudo muito rápido. Era um 8º ano do ensino fundamental e no caderno deles havia um exercício a ser corrigido sobre Revolução Inglesa.

Os alunos em silêncio olhavam para mim, e eu paralisada com essa situação. Não sabia por onde começaria e precisava explicar a Revolução Inglesa aos alunos. A direção da escola não havia me fornecido o livro didático e eu estava em pânico. Resolvi deixar o exercício de lado, coloquei a turma em círculo e nos apresentamos. Logo tocou o sinal, tomei um susto, entrei em outra sala, fiz a mesma dinâmica de apresentação durante todo o dia. Quando as aulas acabaram, fui até a direção e fiz mil perguntas e tive como resposta: Professora, não há livro didático, nem biblioteca, não tem planejamento, faça o que quiser e puder! Então, era pânico total! Essa escola estadual fica em Austin, Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. É um bairro que está afastado do centro desta cidade, a maior parte de seus moradores buscam trabalhos em outras regiões do estado do Rio de Janeiro, visto como “dormitório”<sup>2</sup>, mas de fácil acesso devido à linha do trem - ramal Japeri - e à Rodovia Presidente Dutra (BR-116).

Na sala dos professores, me dei conta de que haviam muitos desafios a serem superados naquela localidade. Essa escola não contava com o seu quadro completo de professores, contando somente com professores de algumas disciplinas. Mesmo assim, os professores que lá trabalhavam (Ciências, Português, Geografia e, então, História), não davam conta de todas as turmas, ou seja, uma turma tinha aulas de Ciências e Português, a outra de Português e Geografia, e assim por diante. A merenda era de péssima qualidade, as turmas eram pequenas e prevalecia um silêncio que não é comum em uma escola. Eram apenas sete salas e só havia ensino fundamental. Meus colegas estavam desestimulados, adaptados e inertes. Eu mais ouvia do que falava, queria aprender, saber como funcionava a escola. Eles riam de mim e diziam que meu entusiasmo logo passaria. Eu me sentia perdida e sozinha.

---

<sup>2</sup> Usamos essa expressão dormitório para caracterizar uma situação predominante nas cidades brasileiras em que a maior parte da população reside muito longe do seu local de trabalho, não usufruindo de equipamentos sociais e de lazer no seu próprio local de moradia.

Decidi que precisava de ajuda, que voltaria a estudar. Resolvi cursar uma especialização em Orientação Educacional na UGF e fui estudar sobre educação, principalmente didática. Essa pós-graduação, em nível *lato sensu*, contribuiu muito para a minha formação, pois achei amparo para melhorar minhas aulas, refletindo sobre minha prática, apoiada em teorias pedagógicas e psicológicas. Meu trabalho de conclusão final teve como tema *A Indisciplina Escolar*, o que possibilitou uma vasta pesquisa sobre as causas da indisciplina, me fazendo compreender o aluno, e até mesmo, mudando minha visão sobre o conceito de indisciplina.

Em 2008, com o auxílio do FUNDEB, livros didáticos e materiais de apoio chegaram à escola. Envolvi-me na preparação e execução de projetos como: a criação de um jornal escolar, inauguração da biblioteca, formação de grêmio estudantil e de reuniões pedagógicas regulares. Envolvi-me com a comunidade, participava de reuniões de pais, e fiz, por conta própria, um PPP para a escola. Em 2008 não havia conseguido apoio de outros professores para fazer o PPP, só tinha auxílio e participação de alunos e alguns pais. Mas, em 2009, com a entrada de outros professores, e para minha alegria, o PPP foi elaborado com o envolvimento de quase todos.

Com o fim das eleições para a escolha da direção escolar, a diretora - que já estava à frente dessa escola há 20 anos (o que era bastante questionável porque parecia um feudo!<sup>3</sup>) - deixou essa função. A nova diretora, que estava cheia de vontade de trabalho - o que deixou a todos animados - logo se mostrou centralizadora, excluindo nossa participação nas decisões importantes para a escola. Eu e outros professores - não sei se por coincidência, mas todos de Humanas - formamos uma frente de resistência a ela.

Ingressei na graduação em Ciências Sociais na UERJ em 2009, cursei por dois anos, aprendi muito sobre Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Mas, como em 2011 meu casamento chegou ao fim, com duas matrículas, filhos e tendo que pegar turmas extras para aumentar meu orçamento, fiquei sem tempo e muito cansada, vindo a trancar o curso.

Em 2010 assumi minha segunda matrícula no Estado do Rio de Janeiro, e como já amava o bairro de Austin, escolhi outra escola na mesma região. A segunda escola era totalmente diferente da primeira, apesar de também pequena, havia somente 11 salas, era reformada, não faltava professor, as turmas eram cheias, os alunos alegres, os docentes entusiasmados, a direção democrática e diante desse cenário, eu me sentia no céu!

---

<sup>3</sup> Usamos a palavra feudo para fazer uma analogia ao período histórico denominado de Feudalismo Medieval.

Certamente que também havia problemas, mas isso eu só percebi com o tempo e convívio. Como todo início, cheguei de “mansinho”, percebendo o funcionamento e conhecendo as pessoas. O que marcou meu ano nessa escola foi um projeto chamado CPNVA, Conselho Permanente Pela Não Violência Ativa - que é um projeto argentino criado por um grupo humanista inspirado por Mario Rodrigues Luis Cobos - o Silo. Esse projeto se expandiu pelo Peru, México, Chile, Brasil, entre outros, e visa trabalhar - com a sociedade, alunos, suas famílias e a instituição de ensino - valores a partir do respeito ao espaço do outro como ser humano e com a premissa de que a violência é algo aprendido socialmente, portanto, a não violência também pode ser ensinada/aprendida. Minha escola - C.E. São Judas Tadeu - foi a pioneira do projeto no Brasil, e participar do CPNVA<sup>4</sup> foi um exercício de constante aprendizagem e satisfação.

A correria do dia a dia do professor de escola pública e/ou particular é muito desgastante, diversas aulas, pouco tempo para planejamento, falta de apoio, o sinal tocando a cada 50 minutos para informar sobre a mudança de turma, sair de uma aula de Egito Antigo, ouvir o sinal, aula de Expansão Marítima, sinal, aula de Governo Vargas, sinal, Colonização da América Espanhola etc., tudo isso fez com que eu entrasse no automático. Nesses momentos, “despejava”<sup>5</sup> conteúdos nos alunos e quando eu estava muito cansada para aula expositiva, me prendia no livro didático até ouvir o último sinal sonoro do dia. Eu estava virando a professora que não queria ser, uma professora que não queria ter, caso fosse minha aluna. Caí em depressão.

A primeira greve que participei foi em 2011<sup>6</sup>, foi uma greve longa, cerca de dois meses. Participar das assembleias do SEPE, sindicato dos professores do Rio de Janeiro, foi uma boa experiência. Dos meus colegas de escola, só três me acompanharam, mas quando estava nas passeatas, nos atos, sentia que representava toda a classe, mesmo os que lá não estavam por diversos motivos. A percepção de que a classe era muito heterogênea e desunida, me angustiava. Eu sentia que se as pessoas dialogassem mais, tivessem a noção de que juntos somos fortes e de que somos importantes para a sociedade, poderíamos mudar a realidade da educação. Esse sonho ainda carrego dentro de mim.

---

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre o CPNVA: PESCIÓ, Juan José e NAGY, Patrícia Alejandra. EM DIREÇÃO A UMA CULTURA SOLIDÁRIA E NÃO VIOLENTA. Tradução ao português: Carlos Quaglia. Disponível em: [www.consejosnoviolencia.org/libro/descargar.php?f=CNVAPORTUGUES.pdf](http://www.consejosnoviolencia.org/libro/descargar.php?f=CNVAPORTUGUES.pdf)

<sup>5</sup> Quando afirmo que “despejava” conteúdo nos alunos, me refiro a Educação Bancária conforme explica Paulo Freire, pois não foram consideradas as necessidades e vivências dos alunos, apenas “depositando” conhecimentos nos alunos.

<sup>6</sup> Em 07 de junho de 2011 inicia uma greve dos professores estaduais do Rio de Janeiro, que durou 66 dias.

Ser professora de História e Sociologia em 2013 foi uma das melhores experiências da minha vida. As jornadas de junho foram temas de muitas aulas, nas quais pessoas em diversas regiões do Brasil foram às ruas, inicialmente, por causa do aumento da passagem de ônibus, e depois, devido às muitas inquietações e descontentamentos em relação ao momento em que o país atravessava. Eu e meus alunos tentávamos compreender o que estava acontecendo, ao mesmo tempo em que participamos das manifestações. Fui para as ruas com muitos deles, que vinham da Baixada Fluminense de trem até a Central. Tínhamos a noção de que estávamos participando da história do país. Nas aulas, pesquisamos as teorias anarquistas de Bakunin, Kropotkin, Proudhon e Stirner. E em agosto de 2013, nova greve. Confesso que esse ano resgatou em mim a vontade de ser a professora que sonhava ser, crítica de si mesma, que enxerga nos alunos pares, que vê na educação a mudança real e possível, o caminho para uma sociedade com cidadãos conscientes, plenos, críticos e emancipados.

As ideias anarquistas me fizeram desacreditar no sistema educacional, no currículo, na escola, na relação professor-aluno pautada em hierarquia. Passei a enxergar a escola como uma instituição social de repetição e controle. Levava aos meus alunos temas para debates e a todo momento dizia a eles que o conhecimento estava em vários lugares, não necessariamente só na escola. A questão que me tocou profundamente era que muitos dos meus alunos queriam fazer o ENEM e seguir o currículo era uma necessidade para aquele público.

Eu não poderia ser egoísta e negar a eles uma chance. Novamente minha prática foi colocada em xeque e voltei a seguir o currículo prescrito pela SEEDUC/RJ, me sentindo uma “transmissora” de conhecimentos previamente adquiridos. As palavras de Paulo Freire (1996) não saíam da minha mente. De acordo com esse autor,

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade* de *transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito*, mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso viver conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. (FREIRE, 1996, p. 100 e 101)

Novas análises, mais reflexão sobre meu papel de professora, mais convicção de que a educação é o principal caminho para a mudança da sociedade, me levaram a um olhar mais positivo em relação à escola. Passei a perceber que eu não deveria negar a função

transformadora que a escola tem por natureza, mas sim, me esforçar para movimentar essas forças de movimento.

Então, conciliar o currículo com projetos foi a solução que eu encontrei. Para que assim, os alunos fossem aprendendo através da experiência. Desenvolvemos vários projetos, um dos meus preferidos é o “Ler e criar é só começar”, em que produzimos um livro chamado “Percurso livre” em 2012 com textos de vários alunos, professores e pessoal de apoio. Outro projeto realizado foi uma pesquisa da história de Austin, Nova Iguaçu, onde alunos em grupos foram às ruas com os celulares nas mãos entrevistando os moradores mais antigos, depois de editados, os trabalhos foram exibidos para toda a escola em 2014, o que gerou uma atmosfera de pertencimento e reconhecimento dos sujeitos com o seu espaço.

O grêmio estudantil foi fundado, auxiliamos os alunos, porém deixando todo o processo eleitoral por conta deles. Formamos o conselho escolar com a participação de representantes dos alunos, professores, pessoal de apoio, pais e comunidade, e todas as decisões da direção passaram a partir daí pela aprovação do conselho, que começou também a fiscalizar as contas, sugerir novos projetos e discutir todas as necessidades da escola. Mudamos as avaliações da escola e incluímos a autoavaliação. Compramos jogos como totó<sup>7</sup> e ping pong para o pátio. E nesse momento, estamos desenvolvendo um projeto para melhorar a alimentação dos alunos, pois percebemos que os legumes e as frutas são preteridos por eles e sempre sobram. Levei minha outra matrícula para lá e hoje só trabalho nessa escola. A atual crise que o Estado tem vivido está prejudicando muito a rotina escolar, pois faltam funcionários, manutenção e há atrasos nos salários. Vivenciando tudo isso, me torno professora todos os dias.

Desta forma, compartilho do sentimento de que um professor se faz no cotidiano da sala de aula e no chão da escola. Refletir sobre nossa prática faz surgir um real conhecimento, analisando teorias e práticas, aplicando métodos, adequando teoria à prática. É assim que nós - professores de História da Educação Básica – junto com nossos alunos – produzimos saberes fundamentais para a construção dos saberes históricos em sala de aula.

Quando em 2016 ingressei no Programa de Mestrado ProfHistória na UERJ, a situação do Estado do Rio de Janeiro era de grave crise financeira, levando a um grande esforço coletivo para um excelente desenvolvimento do curso por professores, funcionários e alunos. Ao mesmo tempo, o mergulho em reflexões teóricas a respeito das minhas práticas,

---

<sup>7</sup> O futebol de mesa, popularmente conhecido no Brasil como **Totó** (Rio de Janeiro, Espírito Santo, Região Nordeste, Minas Gerais, Pará etc), pebolim (São Paulo, Sul, Centro-Oeste, Norte, triângulo e sul de Minas Gerais), pacal (sul de Santa Catarina).

sobre minha atuação como professora de História da Educação Básica em escola pública, a insegurança e incertezas que as reformas educacionais e curriculares propostas pelo governo federal causavam, me levaram a essa pesquisa.

Nós, professores de História da Educação Básica, por possuímos formação acadêmica, experiência profissional e toda uma vida voltada para a Educação, poderíamos muito contribuir para uma reforma educacional que realmente pudesse melhorar o sistema educacional brasileiro. Buscamos analisar como os docentes de História, regentes no Ensino Médio, desenvolvem seus saberes e práticas, e que saberes e práticas são esses. Para que servisse de real contribuição num cenário de reforma, selecionamos um colégio considerado exitoso dentro de resultados estatísticos, porque é apontado socialmente como um colégio de excelência, mas que também tem a preocupação com a inclusão de crianças e adolescentes das camadas populares, com a adoção de medidas, a exemplo das Cotas, para a realização da nossa pesquisa.

Assim chegamos ao CAp/UERJ em virtude de algumas razões. A primeira é que devido à crise no estado do Rio de Janeiro, oficialmente declarada após as Olimpíadas de 2016, amplamente noticiada pela imprensa nacional<sup>8</sup>, atingiu drasticamente vários setores dos serviços públicos, especialmente, a Educação. As escolas estaduais sentiram rapidamente os efeitos da crise, com a diminuição dos funcionários terceirizados, o que levou ao encerramento de algumas funções como a dos porteiros, diminuição dos funcionários da limpeza, e também, redução de materiais didáticos simples.

A UERJ e o CAp/UERJ também foram atingidos pela crise. Danos foram causados à instituição como falta de funcionários e professores, salários atrasados e postergamento do repasse aos fornecedores, bem como dos orçamentos, o que levou a construção do *slogan* UERJ Resiste<sup>9</sup> pelos professores e alunos, que com muito esforço, lutam para não diminuir a qualidade de ensino da instituição.

Apesar da grave crise que assolou o CAp/UERJ, nos últimos anos, o colégio ainda apresenta altos níveis de aprendizado, ocupando inclusive boas posições nas avaliações externas como o IDEB<sup>10</sup>, com índices que aumentam ano a ano. Em 2017, foi o colégio do

---

<sup>8</sup> Para aprofundar esse assunto conferir a matéria do jornal *A Folha de S. Paulo* sobre a crise no estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,crise-financeira-deixou-marcas-no-estado-do-rio,70002187692>. Acesso em 30 de outubro de 2018.

<sup>9</sup> Movimento de funcionários e alunos da UERJ para lutar por melhores condições da instituição. <http://www.uerjresiste.com/> acessado em 30 de outubro de 2018.

<sup>10</sup> IDEB do CAp/UERJ pode ser consultado no site do Inep, disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1777290>

Estado do Rio de Janeiro melhor classificado<sup>11</sup> na OBMEP. No Enem de 2015, ficou entre as cinquenta mais bem avaliadas escolas do Rio de Janeiro, a primeira entre as estaduais<sup>12</sup>.

Essas informações mostram que, mesmo dentro de avaliações externas e estatísticas que só analisam números e não sujeitos e realidades sociais, o CAP/UERJ é bem avaliado. Aparentemente, essa situação pode ser vista como paradoxal, estamos nos referindo a uma das escolas públicas mais atacadas e sucateadas nesses últimos anos, com um quadro de realidade cotidiana, que ainda favorece à educação e o conhecimento. O que será que faz do CAP/UERJ uma escola exitosa?

O segundo motivo da escolha se sustenta na seguinte questão: por que o principal argumento no discurso dos reformadores empresariais da educação não encontre respaldo em resultados de avaliações externas de colégios como o CAP/UERJ, o conhecimento e experiência de seus professores não servem como elementos que ajudem em reformas educacionais? Ou seja, os professores da Educação Básica são pouco considerados para a formulação dos textos das reformas, seus conhecimentos não ocupam lugar de destaque.

Partilhamos da assertiva que a ausência das contribuições de professores da Educação Básica nos textos das reformas educacionais atuais pode deslegitimar tais reformas, pois tendem a fracassar, já que esses são os profissionais em educação com experiências cotidianas em sala de aula, com formação acadêmica, ou seja, são os profissionais com conhecimentos reais do processo de ensino-aprendizagem. Uma reforma educacional que não considere tais conhecimentos, além de distante desses profissionais, tende a não ser aceita e não ser desenvolvida pelos docentes.

Assim, essa pesquisa objetiva buscar - por meio da realização de entrevistas com os professores do Ensino Médio - refletir os saberes docentes dos professores de História do CAP/UERJ, visando a problematização de aspectos relacionados à Educação, ocultadas (silenciadas) pelo governo, enfocando assim, análises relevantes para o desenvolvimento educacional no contexto político atual de reformas.

Fizemos uma análise conceitual do termo currículo mobilizando uma bibliografia acerca desse tema. Entendemos-o como o eixo estruturante do conhecimento escolar. Com isso, queremos enfatizar que ele é muito além de listas de conteúdos, habilidades e competências disciplinares. Assim, acreditamos que o currículo é tudo aquilo que os sujeitos

---

<sup>11</sup> Resultado do CAP/UERJ na OBMEP divulgado pela imprensa. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/cap-uerj-mesmo-sem-metade-do-ano-letivo-o-melhor-colegio-estadual-na-olimpiada-de-matematica-22170814.html>

<sup>12</sup> Matéria jornalística sobre as escolas do Rio de Janeiro no Enem de 2015, o CAP/Uerj ficou em 48º lugar. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/veja-100-escolas-do-rio-de-janeiro-com-maiores-medias-no-enem-2015.html>

envolvidos no desenvolvimento de ensino-aprendizagem fazem das coisas, e também, o que as coisas fazem neles. Então, para nós, currículo é tudo que está envolvido de forma direta ou indireta nesse processo, formando os sujeitos, e também, sendo formados por eles. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem em nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 1995, p. 194)

Essa pesquisa visou à investigação sobre os saberes, que apenas um dos grupos de sujeitos produz para e sobre o processo do conhecimento histórico escolar – os professores – e somente os conceitos: saberes e práticas docentes e suas conexões com o ensino de História foram analisados. Sabemos que muitos são os sujeitos que contribuem para o desenvolvimento do ensino-aprendizado, como: os alunos, as famílias, os governos, as instituições escolares, os gestores escolares, os materiais didáticos etc., mas a pesquisa se limitou justamente ao grupo dos docentes.

Assim, saberes docentes são entendidos nesta investigação a partir da perspectiva de análise de Ana Maria Monteiro (2001) e Maurice Tardif (2002), sendo uma mescla de conhecimentos dos docentes oriundos da formação acadêmica, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Então, tais saberes docentes estão intimamente ligados à formação e prática profissional e pessoal dos docentes, é um saber social, porém também tem interface com a individualidade do professor, suas histórias de vida como um importante elemento norteador das práticas docentes no cotidiano escolar.

O ensino de História é compreendido como um lugar de fronteira, conforme afirma Ana Maria Monteiro (2017) ao questionar o lugar da História ensinada, pois trata-se de lugar de intersecção de múltiplos saberes que são didáticos, históricos, epistemológicos etc. Estes contribuem para o desenvolvimento da criticidade dos discentes, para que sejam cidadãos plenos e atuantes, ao mesmo tempo, sendo um lugar de memória, pois possibilita relacionar o vivido com o ensinado.

Assim, os objetivos do ensino de História estão relacionados aos desenvolvimentos cognitivos e individuais dos alunos e com o social, uma vez que visa contribuir com a autonomia e cidadania, e por ser também um dos agentes formadores da cultura histórica-social. Muitos outros elementos podem ser considerados configuradores, como: políticos, escritores, jornalistas, as mídias, as famílias, as igrejas e os profissionais de História, já que auxiliam na formação da cultura histórica.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, para a busca e tratamento de fontes documentais, foi a História Oral. Isso porque a experiência, a reflexão sobre a prática, sobre as reformas educacionais, dos professores de História do Ensino Médio do CAP/UERJ foram apreendidas e registradas por meio das entrevistas. Segundo Meihy e Holanda “Valendo-se de diálogos gravados, as percepções da vida social são registradas de maneira a se constituir em fontes ou documentos que, contudo, devem ser considerados desde sua origem.” (MEIHY e HOLANDA, 2010, p. 13). Assim, conforme esses autores,

as fontes são construídas no presente, com gravações e envolvem expressões orais emitidas com intenção de articular ideias orientadas a registrar ou explicar aspectos de interesses planejados em projetos. [...] A história oral é uma parte do conjunto de fontes orais e sua manifestação mais conhecida é a entrevista. (MEIHY e HOLANDA, 2010, p.14).

Nessa pesquisa, que pretendeu colher narrativas dos professores de História que trabalham no ensino médio do CAP/UERJ, os entrevistados foram indagados sobre suas práticas docentes, os currículos que utilizam e as questões que envolvem o cenário brasileiro de mudança nas políticas educacionais curriculares propostas pelo governo nacional.

Cabe ressaltar que os entrevistados foram colaboradores espontâneos, seus limites e vontades foram sempre respeitados, podendo a qualquer momento saírem da pesquisa.

O roteiro - que está disponível em Anexo - foi produzido baseado nos conceitos trabalhados no projeto, como: saberes docentes, reformas educacionais e currículo e, foi formulado de forma a integrar toda a pesquisa e seus capítulos.

Fizemos uso das entrevistas como fontes primárias, nas quais os professores entrevistados são sujeitos que compartilharam seus saberes e ideias sobre as indagações levantadas nessa investigação, pois se sabe que muitos são os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem escolar, contudo, o foco dessa pesquisa foi o papel do professor nesse processo, como seus conhecimentos, seus saberes - que são formados por suas trajetórias de vida- e quais saberes são estes.

Devido à natureza singular da entrevista, alguns cuidados foram seguidos para garantir sempre a clareza da intenção da mesma, para que os sujeitos se sentissem confortáveis em concedê-la, por isso, desde que foi estabelecido o contato entre pesquisador e entrevistado, fez-se necessária a explicação do trabalho, sua metodologia e seus objetivos.

Mesmo sendo indispensável que o entrevistado, antes mesmo de começar a entrevista, seja informado sobre o teor da pesquisa e do termo de cessão, o mesmo só foi assinado após o término da entrevista, isso porque, não se pode conceder o direito sobre uma entrevista que

ainda não foi produzida. Não é possível dar essa autorização antes que se tenha total conhecimento do conteúdo da mesma.

De acordo com a metodologia da História Oral, fizemos uso de equipamento de gravação de voz para que o registro fosse de fonte primária e se pudesse voltar a ele sempre que necessário.

Os professores selecionados que participaram dessa investigação são docentes de História do CAP/UERJ com turmas atribuídas, isto é, ministrando aulas no Ensino Médio. Entre esses professores, que são seis, existem alguns que estão há menos de cinco anos na escola e outros que estão lá há duas décadas, apesar disto, são todos professores experientes com mais de dez anos de carreira. Três deles participaram da pesquisa concedendo entrevistas realizadas em agosto de 2018<sup>13</sup>, um deles não pode participar, pois estava de licença médica, outro não conseguiu conciliar a agenda e, por último, a coorientadora dessa pesquisa, que por motivos éticos não participou com entrevista.

Nesta investigação, fizemos uso de pseudônimos para identificar os professores e assegurar a preservação da intimidade e individualidade dos mesmos, garantindo desta forma total sigilo dos participantes. Assim, foram atribuídos os pseudônimos: Rosa, Rafael e Luís.

A professora Rosa é graduada em História (1983) pela UERJ e Comunicação (1979) pela UFRJ, mestrado (1995) e doutorado (2005) em História pela UFF, tendo iniciado a sua carreira em docência de História no CAP/UERJ em 1984 como professora contratada, e concursada em 1985, atualmente está no cargo de professora associada. Além do CAP, tem experiência no Ensino Superior com passagem pela UGF, Universidade Cândido Mendes e atuação como professora na graduação e pós-graduação da UERJ.

O professor Rafael é graduado em História pela UFF (2002), mestrado (2005) e doutorado (2010) em História pela PUC/RJ, docente concursado do CAP/UERJ desde 2015. Tem experiência na docência no Ensino Superior e foi professor de História do Estado do Rio de Janeiro, também trabalha na rede particular de Ensino.

O professor Luís é graduado em História pela UERJ (2000), mestrado (2003) e doutorado (2013) em História também pela UERJ. Foi docente contratado do CAP/UERJ em 2004, 2005 e 2006, e concursado desde 2015, além de professor de História na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e da rede particular. Tem experiência em docência no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

---

<sup>13</sup> Todos os trâmites foram feitos, desde a submissão à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, a apresentação do projeto de pesquisa aos entrevistados, e assinatura do termo de cessão de direitos das entrevistas, ao final da mesma.

A seguir faremos um breve resumo de como estruturamos a dissertação.

No primeiro capítulo, abordamos o cenário político atual, principalmente naquilo que reflete diretamente na educação nacional, como o processo de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio. Desta forma, tentamos situar o atual momento, o que essas reformas propõem e para quem. Não focalizamos o conteúdo específico das propostas, mas sim, como elas se construíram e dentro de qual ideologia. Percebemos, assim, que currículos nacionais estão sendo implementados no Brasil desde o início da década de 90, com os PCNs, e a LDB de 1996 num esforço governamental de alinhar o Brasil ao desejado por agências internacionais (UNICEF, UNESCO e OCDE, por exemplo), que criam metas para a educação global medidas por avaliações externas internacionais como o PISA<sup>14</sup>.

No segundo capítulo, nos propusemos a compreender a História do CAp/UERJ dentro de um contexto de criação de Colégios de Aplicação vinculados às universidades no Brasil, quais os objetivos do instituto, as formas de ingresso de seus alunos e um pouco do funcionamento cotidiano escolar. Para isso, utilizamos as entrevistas dos professores como fontes primárias, o PPP do colégio – disponível no site oficial do CAp/UERJ – e a divulgação nos meios de comunicação dos projetos e oficinas que ocorrem. Nosso objetivo foi perceber alguns itens do que pode estar levando aos bons resultados de desempenho em estatísticas avaliativas.

No terceiro capítulo, analisamos os saberes docentes construídos na prática do ensino de História desses professores que participaram voluntariamente da pesquisa. Para isso, fizemos uma análise conceitual de saber docente (MONTEIRO, 2001) e (TARDIF, 2002); ensino de História (MONTEIRO, 2017). E, como para nós, os professores são intelectuais com saberes específicos e que produzem conhecimentos pertinentes a toda sociedade (PENNA e FERREIRA, 2018), acabamos por utilizar as falas dos mesmos para pensarmos os conceitos levantados ao longo da pesquisa, tanto no que se refere à vivência cotidiana profissional tanto quanto nas reformas curriculares. Buscamos entender se o cenário atual de reformas implica diretamente, ou não, na prática cotidiana das aulas de História no Ensino Médio, como também assimilar que saberes docentes são esses.

Por fim, constam as considerações finais, referências bibliográficas e o anexo com o roteiro das entrevistas utilizado nesta pesquisa.

---

<sup>14</sup> O Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Acreditamos que uma boa reforma educacional é aquela que visa garantir a aprendizagem dos estudantes, e para isto, deva considerar os saberes e as práticas dos docentes que estão cotidianamente em sala de aula, inseridos na realidade escolar, construindo conhecimentos específicos, que somente a vida profissional proporciona.

## 1 O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL E DE REFORMAS EDUCACIONAIS

O sistema educacional brasileiro está passando por um período de intensas reformas, e o seu debate é de grande importância para que a sociedade de forma geral possa analisar, refletir e intervir num dos aspectos mais impactantes da vida em sociedade, que é a formação das novas gerações. Neste capítulo, focalizamos o atual cenário político e social brasileiro, principalmente, no que reflete diretamente à Educação.

Analisamos o que se entende por currículo a partir da vertente das Teorias do Currículo. Cabe ressaltar que em nossa investigação a reforma curricular foi compreendida para além de listas de conteúdos, habilidades e competências, ou seja, esta não pode ser vista como um discurso fechado em si, mas sim, numa ótica que percebe o currículo com vários significantes dentro desse campo teórico.

Consideramos as principais reformas educacionais atuais a BNCC e a reforma do Ensino Médio. Não fizemos uma análise detalhada do texto de lei das duas reformas, mas um breve levantamento do que sejam as reformas e a visão dos professores de História que ministram aulas no Ensino Médio do CAP/UERJ sobre elas, principalmente no que se refere a avaliações externas.

### 1.1 O contexto político-social no Brasil atual

Nos últimos anos temos presenciado um conjunto de grandes mudanças no sistema educacional no Brasil. A proposição da BNCC e da Reforma do Ensino Médio podem ser entendidos como alguns exemplos disso<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> O presidente Michel Temer, por meio da Medida Provisória Nº 746, de 22 de dezembro de 2016, reformula o ensino médio brasileiro. A conversão desta MP foi realizada pela Lei Nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Tal lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei Nº. 11.494, de 20 de junho 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT foi aprovada pelo Decreto-Lei Nº. 5.452, de 1º de maio de 1943 e o Decreto-Lei Nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com a aprovação da Lei nº 13415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 03 fevereiro 2018.

Essas mudanças acontecem acompanhadas de outras transformações no cenário público nacional. Podemos considerar um fator agravante a crise que o Brasil e o mundo estão enfrentando, crise essa que não é só econômica, mas também, política, social, ideológica e ética, com o surgimento de grupos extremos, atentados, guerras civis, imigração em massa e milhares de refugiados buscando exílio. Tudo isso intensificou a sensação de instabilidade do presente, aumentando o medo do futuro e fazendo com que algum lugar do passado apresente estabilidade ou alguma solução, mesmo que aparente. Tal concepção se apresenta com Sánches Costa no trecho seguinte:

Algunos historiadores han sugerido que precisamente es la fragilidad del presente y la incertidumbre del futuro lo que ha producido la eclosión del interés social por la memoria. En efecto, el pasado es el único lugar estable y seguro, que ya no está sujeto a los vaivenes del cambio. Ante el vértigo producido por la aceleración de la Historia, nos agarramos al pasado como uno de los últimos asideros posibles. (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.268).

Em 31 de agosto de 2016, foi encerrado o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, esse foi iniciado em 02 de dezembro de 2015 com a aceitação do então presidente da Câmara dos Deputados - Eduardo Cunha - a partir de uma denúncia por crime de responsabilidade fiscal oferecida pelo procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal.

Dilma Rousseff foi eleita em 2010 como a primeira presidenta mulher da República Federativa do Brasil pelo Partido dos Trabalhadores, após oito anos de mandato de Luís Inácio Lula da Silva do mesmo partido. Em 2014, foi reeleita à presidência da república com o *slogan* de campanha “Brasil, Pátria Educadora”, que apresentava a Educação como prioridade no segundo governo da presidenta, mas não estava explícito quais seriam as medidas de governo em relação à Educação. Em seu discurso de posse, em 01 de janeiro de 2015, menciona as suas metas para o governo<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Para conferir esse assunto reproduzimos a seguir um trecho do discurso de Dilma Rousseff: Ao bradarmos “BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA” estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano. Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis – da creche à pós-graduação; Significa também levar a todos os segmentos da população – dos mais marginalizados, aos negros, às mulheres e a todos os brasileiros a educação de qualidade. Ao longo deste novo mandato, a educação começará a receber volumes mais expressivos de recursos oriundos dos royalties do petróleo e do fundo social do pré-sal. Assim, à nossa determinação política se somarão mais recursos e mais investimentos. Vamos continuar expandindo o acesso às creches e pré-escolas garantindo para todos, o cumprimento da meta de universalizar, até 2016, o acesso de todas as crianças de 4 e 5 anos à pré-escola. Daremos sequência à implantação da alfabetização na idade certa e da educação em tempo integral. Condição para que a nossa ênfase no ensino médio seja efetiva porque através dela buscaremos, em parceria com os estados, efetivar mudanças curriculares e aprimorar a formação dos professores. Sabemos que essa é uma área frágil no nosso sistema educacional. O Pronatec oferecerá, até 2018, 12 milhões de

Em 2014 é criado o PNE - Plano Nacional de Educação - que é válido por 10 anos no qual se apresentam as 20 metas para melhorar a qualidade da Educação no país, sendo que quatro dessas tratam da Base Nacional Curricular Comum. Dessa forma, em 2015, o governo federal anuncia a criação da BNCC e lança a primeira proposta em setembro do mesmo ano.

Porém, o cenário político brasileiro logo entraria em uma fase de bastante instabilidade com a abertura do processo de *impeachment*. As acusações que recaíam sobre a presidenta eleita eram sobre o não cumprimento da lei, o que incorria em improbidade administrativa. Entretanto, juristas que refutavam a denúncia, afirmavam que as chamadas "pedaladas fiscais" não qualificavam improbidade administrativa, e também, não existiam provas de envolvimento da presidenta que justificassem o *impeachment*.

Em 31 de agosto de 2016, após a finalização desse processo de *impeachment* da presidenta Dilma, Michel Temer (vice-presidente), - eleito junto com ela, pela coligação partidária PT e PMDB - toma posse. Tal acontecimento gerou uma ruptura na população brasileira, pois uma parcela significativa acreditava estar assistindo a um golpe de Estado, enquanto outros acreditavam que tal fato era necessário para que o Brasil saísse da crise econômica.

A partir desse momento, posturas mais liberais e conservadoras ganham espaço na política brasileira e medidas de sabor amargo para a população foram tomadas, como a Reforma Trabalhista<sup>17</sup>.

Páginas de Internet como a do Movimento Brasil Livre (<https://mbl.org.br>), da Mídia Sem Máscara (<http://www.midiasemmascara.org>), do “filósofo” Olavo de Carvalho (<http://www.olavodecarvalho.org/>), do Movimento Escola Sem Partido (<http://www.programaescolasempartido.org>) são só alguns exemplos das milhares de páginas que alimentam a disputa que os conservadores estão travando no Brasil, para aumentarem a

---

vagas para que nossos jovens, trabalhadores e trabalhadoras tenham mais oportunidades de conquistar melhores empregos e possam contribuir ainda mais para o aumento da competitividade da economia brasileira. Darei especial atenção ao Pronatec Jovem Aprendiz, que permitirá às micro e pequenas empresas contratarem um jovem para atuar em seu estabelecimento. Vamos continuar apoiando nossas universidades e estimulando sua aproximação com os setores mais dinâmicos da nossa economia e da nossa sociedade. O Ciência Sem Fronteiras vai continuar garantindo bolsas de estudo nas melhores universidades do mundo para 100 mil jovens brasileiros. Discurso de posse no Congresso Nacional, em 01 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/01/veja-e-leia-integra-do-discurso-de-posse-do-2-mandato-de-dilma.html>. Acesso em 24 de novembro de 2018.

<sup>17</sup> Em 31 de julho de 2017 o presidente Temer sanciona a Lei de Reforma trabalhista, que foi amplamente divulgada pela mídia brasileira. Disponível em: <https://examedaoab.jusbrasil.com.br/noticias/477395550/reforma-trabalhista-e-aprovada-no-senado-confira-o-que-muda-na-lei> consultada em 30 de maio de 2018.

quantidade de adeptos e simpatizantes e, desta forma, pressionarem os governos para que cada vez mais medidas conservadoras sejam assumidas.

## 1.2 Currículo

Uma das motivações para essa pesquisa surgiu no meu cotidiano de professora de História da Educação Básica da Rede Estadual do Rio de Janeiro - nas conversas informais entre os docentes na sala dos professores da escola em que leciono. Isso porque desde 2012, a SEEDUC/RJ implementou a proposta de um currículo mínimo obrigatório nas escolas estaduais, e também, criou um mecanismo de fiscalização com supervisões escolares e avaliações externas (SAERJ). Esse currículo, que foi derrubado pelos professores numa greve em 2016, consistia basicamente em uma lista de conteúdos mínimos obrigatórios por disciplina. O que causou muito descontentamento entre os professores, pois estes passaram a se sentir “vigiados” e foram culpabilizados pelo baixo rendimento do estado apontado por índices como o IDEB<sup>18</sup>.

Desta forma, o currículo mínimo passou a ser o assunto mais comentado pelos docentes na sala de professores e se intensificou, em 2015, com o anúncio da BNCC. Quando conversávamos sobre “currículo”, muitos dos professores entendiam esse conceito como uma lista de conteúdos e competências, mas a grande maioria entendia essa lista de conteúdos como um “currículo formal”, e percebia que a realidade em sala de aula era diferente, produzindo então um “currículo real” e que as novas avaliações externas, a que estavam sendo submetidos, seriam um “currículo avaliativo”. A maioria dos professores da Educação Básica, com quem eu trabalho e convivo, entende currículo como um conjunto de orientações normativas que se faz e refaz cotidianamente na escola. Não se pode perder de vista que o que ocorre no dia a dia dessas instituições dialoga com os textos prescritivos, estruturados a partir desta diretriz, mas com a vivacidade desse ambiente que não permite ao professor um lugar de passividade no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, concordamos com as afirmações da professora e pesquisadora do campo do ensino de História Circe Bittencourt (2004), a partir do diálogo que tece com teóricos como

---

<sup>18</sup> Para aprofundar esse assunto ver CABRAL (2015) e NASCIMENTO (2013).

Michel Apple, quanto à importância de se considerar as várias dimensões do currículo. Segundo essa autora:

Atualmente, a ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, distinguindo-se o *currículo formal* (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo), corresponde ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. Estudos recentes incluem ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas institucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. (BITTENCOURT, 2004, p. 104)

Porém, percebia que currículo era um conceito mais extenso e que englobava questões de poder, de representatividade, de formação social e de identidade. Para Tomaz Tadeu da Silva (1995) não só o currículo, mas também o discurso sobre o currículo fazem parte de processos de poder na condução da conduta humana, na formação social, assim,

Não é apenas o currículo – aquilo que ocorre na experiência educacional – que está implicado em processos de regulação e governo da conduta humana. É o próprio discurso sobre o currículo – a própria Teoria do Currículo – que constitui um dos elementos dos nexos entre saber e poder analisados por Foucault. (SILVA, 1995, p. 191)

Assim sendo, Tomaz Tadeu da Silva mobiliza Foucault (1993) para explicar que nas atuais sociedades, as formas de conhecimento são importantes para que haja uma condução social por governos, mas não somente de forma burocrática e administrativa, mas uma condução de comportamentos esperados, de condutas governáveis.

Nessa perspectiva de análise, os sistemas educacionais têm como objetivo a gestão social de formação de indivíduos governáveis. Em sociedades democráticas, a Educação é indispensável para auxiliar a formação da autogestão com o que Foucault chama de “tecnologias do eu”, na criação de comportamentos sociais e individuais esperados e aceitáveis para os membros daquela comunidade. Como destaca o autor em relação a tais tecnologias, no trecho selecionado a seguir:

Obviamente, uma democracia liberal está baseada não em estratégias puramente externas de controle, mas no pressuposto do autogoverno dos indivíduos. O controle externo da conduta – aquilo que Foucault chama de “tecnologias da dominação” – combina-se com o autocontrole – aquilo que Foucault chama de “tecnologias do eu” – para produzir o sujeito autogovernável das sociedades modernas. “A produção desse sujeito autogovernável é, precisamente, o objetivo da ação de instituições

como a educação (o currículo), a igreja, os meios de comunicação de massa, as instituições de terapia...” (SILVA, 1995, p. 192)

Para Silva (1995), o currículo pode ser considerado tudo aquilo que os professores e alunos fazem no âmbito escolar com as coisas, mas também é o resultado dessa ação nesses sujeitos, isto é, trata-se da ação dos sujeitos e dos seus efeitos. O que leva a uma possibilidade do currículo “que destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções” (SILVA, 1995, p. 194).

Para Goodson (2007), o fato de as sociedades estarem em constante mudança, as reformas educativas precisam considerar a proposta de um currículo que ultrapasse a proposição de uma prescrição ao privilegiar no processo de construção de conhecimento formas e caminhos que priorizem uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. Sobre isso, destaca esse autor que:

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (GOODSON, 2007, p. 242)

De acordo com esse autor, existe certa “negociação” entre o currículo prescrito e o real, quando os sujeitos envolvidos diretamente nos espaços escolares aceitam as regras estabelecidas pelas agências de controle, podendo assim haver alguma autonomia. Segundo Goodson:

É claro que existem “custos de cumplicidade” na aceitação do mito da prescrição; esses custos envolvem, sobretudo e de várias maneiras, a aceitação de modelos estabelecidos de relações de poder. Talvez o mais relevante seja que as pessoas intimamente ligadas à construção social cotidiana do currículo e da escolarização, os professores, sejam por isso efetivamente aliados do “discurso da escolarização”. Para continuar a existir, seu poder cotidiano deve permanecer basicamente silencioso e sem registros. Esse é, então, o preço da cumplicidade. Os vestígios do poder cotidiano e da autonomia para as escolas e para os professores dependem de continuar-se a acatar a mentira fundamental. (GOODSON, 2007, p. 242 e 243)

Em uma sociedade como a brasileira, em que os modelos estabelecidos de poder estão profundamente arraigados nas esferas institucionais, herdeiras de uma visão patrimonialista, os grupos sociais dominantes não têm poupado esforços na tentativa de controle dos currículos prescritos, fixação de sentidos e significações sociais. Estes visam à garantia do controle do sistema educacional por meio da construção de um sistema vigilante e extremamente desigual, porque mantém os sujeitos nos “lugares” destinados a eles. Porém, os

sujeitos sociais também agem, não estão paralisados, e reagem da forma que conseguem. Os currículos estão sempre em disputas. Sobre currículo prescrito Goodson afirma que:

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a seguir as “regras desse jogo”, aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação. O motivo para esperança surge agora, porque, enquanto as regras do jogo para o currículo e para a reprodução da ordem social estão bem estabelecidas, a ordem social mais ampla e as regras associadas ao jogo estarão sofrendo mudanças sísmicas. Isso desestabiliza, de maneira imprevisível, porém definitiva, a confortável aliança entre poder e prescrição. O jogo do currículo está em vias de experimentar uma mudança arrasadora, no entanto, muitas vezes parece não ter consciência do que o futuro reserva. (GOODSON, 2007, p. 247).

Para Goodson, o período dos currículos prescritos está acabando, porém, novos currículos não podem ser previstos, o futuro é incerto, “Se o currículo prescritivo está acabando, a nova era do currículo no novo futuro social ainda está, temos de admitir, longe de ser bem definida.” (GOODSON, 2007, p. 251). Porém, da incerteza surge a esperança de um dia conseguirmos currículos que levem em consideração a humanidade dos sujeitos sociais envolvidos nos processos educacionais, sobre isso Goodson diz que:

Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a “mentira fundamental” que se situa no âmago do currículo prescritivo. No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (GOODSON, 2007, p. 251).

### **1.3 Reformas educacionais no contexto da globalização**

Se o atual movimento conservador surpreendeu em crescimento no Brasil, tal onda parece ser mundial. Em vários países, cresce a força dos partidos conservadores, como por exemplo: a Frente Nacional de Marine Le Pen na França; a Liga Norte na Itália; o Golden Dawn na Grécia; o plebiscito na Inglaterra que decidiu a saída da Grã-Bretanha da União Europeia, e a vitória de Donald Trump nos EUA.

Segundo Apple (2011), um currículo, um plano de Educação nunca é algo apenas técnico e científico. Ele se relaciona à cultura, faz parte da estratégia para a formação de mentalidade social, tem objetivos sociais, forma os cidadãos de uma pátria. Logo, para o autor, o currículo não é:

apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2011, p. 59).

Nessa perspectiva, currículo é sempre o resultado de uma seleção de um grupo do eu deve ser considerado legítimo à formação das gerações futuras. De modo que a estrutura educacional torna-se um campo de disputa, no qual as elites são favorecidas e governos impõem seus planos ideológicos, políticos e econômicos, como o trecho a seguir nos mostra:

O que conta como o conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 2011, p. 60).

Em momentos históricos de crescente onda conservadora, como o que estamos vivendo hoje, é de extrema importância a disputa que ocorre no sistema educacional. Apple, sobre a reforma educacional nos EUA nos anos 1990, diz:

É precisamente nos tempos de hoje que essas questões devem ser levadas mais a sério. Estamos vivendo uma época – que podemos chamar restauração conservadora – de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial. Acredito mesmo que esteja em jogo a própria ideia de um currículo que responda às culturas e histórias de amplos e crescentes segmentos da população americana. (APPLE, 2011, p. 61).

Desde os anos 1990 têm havido um esforço do governo federal no Brasil em criar currículos que dialogam com as questões nacionais, seja com a criação da LDB de 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997/98, do PND de 2011 (Plano Nacional de Educação). Tal luta será ineficiente diante de um país tão grande tanto em dimensão territorial

quanto em diversidade, onde as diferenças regionais são muitas e de um colorido cultural fantástico. Segundo Carmem Gabriel:

Assiste-se a um movimento de apagamento dos aportes teóricos dos estudos de currículo acumulados nas últimas três décadas, em nome da necessidade de construção de um sistema nacional de educação. Trata-se de um movimento de centralização curricular, na busca de uma cultura escolar comum, por meio de estratégias que fortalecem os discursos de nação que a significam como antagônica de pluralidade e diversidade. (GABRIEL, 2015, p. 294)

Isto posto, um currículo nacional tem por objetivo criar similaridades entre os indivíduos, sufocando particularidades, individualidades, aspectos culturais de grupos de minorias, aspectos de identidade para a “produção” de um cidadão comum com interesses comuns e a não adequação do indivíduo ao esperado seria um problema de aprendizagem. Conforme analisa Gabriel a heterogeneidade no currículo:

Essa percepção faz com que a heterogeneidade seja apreendida exclusivamente como uma questão de níveis distintos de aprendizagem em função da origem social, exigindo pedagogias diferenciadas, expelindo para fora a cadeia equivalencial significantes que remetem a outras marcas de pertencimento identitário. Um nacional naturalizado que não se discute, que não se recebe como um lance entre outros no jogo da linguagem tende a ser um nacional que apaga e silencia as diferenças culturais. E o movimento de fixação desse sentido particular de nacional está na origem das críticas ao uso do significante *comum* mobilizado como o antagônico da pluralidade, da diversidade, no texto da base curricular no Brasil. (GABRIEL, 2015, p. 293).

Os defensores da reforma educacional afirmam que mudanças no currículo são necessárias para que modificações nas produções científicas, sociais e econômicas ocorram e acompanhem as rápidas alterações das necessidades dos indivíduos e sociedades num contexto de globalização, como afirmam Paiva, Frangella e Dias no trecho a seguir:

O foco do discurso da reforma, que prega a mudança do currículo escolar diante do mundo globalizado, acentua inexoráveis mudanças nos campos científico, social e econômico e atribui à educação papel central na condição de portadora de uma nova concepção de ensino que dê conta das atuais circunstâncias que cercam o mundo atual” (PAIVA, FRANGELLA e DIAS, 2006, p. 242)

Assim, a necessidade de avanço da produção tecnológica e científica é apresentada como solução para problemas econômicos, principalmente em períodos de crises, pois traz em si a ideia de melhoria do padrão de vida para a maioria da população. Portanto, esse discurso influência e pressiona novas propostas educacionais para haver uma “adequação” do sistema educacional aos objetivos de produção econômica. Desta forma, uma nova concepção de

educação é criada, na qual o conhecimento passa a ser visto como mercadoria, alterando a relação entre conhecimentos e sujeitos, conforme indicam PAIVA, FRANGELLA e DIAS:

Bernstein (1996) analisando as influências do discurso da reforma demonstra como a relação entre conhecimento/informação e a organização da produção na sociedade contemporânea cria uma ideia de mercado de conhecimento e de conhecedores, produzindo uma nova relação entre conhecimento e sujeitos. (PAIVA, FRANGELLA e DIAS, 2006, p. 243)

Desta forma, os propósitos sociais da Educação são alterados, onde os sujeitos são inseridos numa lógica mercadológica e a educação serve para a qualificação profissional, e os sujeitos, não adaptados a essa lógica, são considerados inadequados e, conseqüentemente, substituídos. Como nos apresentam as autoras:

Nessa nova configuração das relações de mercado, cujas soluções são tomadas do mundo empresarial (Ball, 1998), os sujeitos que não se adaptam às mudanças acabam por ser substituídos e excluídos em constantes movimentações. Essas alterações significativas “na organização da produção e em sua relação com o conhecimento e informação” (Morrow & Torres, 2004, p. 29) levam a um abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação. (PAIVA, FRANGELLA e DIAS, 2006, p. 243)

Com o aumento das ideias conservadoras, de direita, ganhando espaço no Congresso brasileiro, na política de forma geral, vemos seus ideais sendo difundidos de várias formas e no campo da educação, a atuação de seus apoiadores tem sido bastante forte. O interesse não parece ser o desenvolvimento intelectual e o bem estar das pessoas, mas sim, a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e a formação de padrões culturais, suprimindo símbolos culturais de minorias. Segundo Apple existe uma nova aliança entre políticas sociais e educacionais. Para esse autor:

Uma nova aliança foi construída, e vem tendo sua influência nas políticas educacionais e sociais aumentada. Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os intelectuais neoconservadores. Seus interesses concentram-se muito pouco na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola “ideais”. (APPLE, 2011, p. 67 e 68).

Um exemplo de política com ideais conservadores no caso brasileiro é o projeto Escola Sem Partido, PL 867/2015, do deputado federal Izalci Lucas (PSDB – DF), além de diversos projetos de lei a níveis estaduais e municipais. O projeto visa proibir discussões políticas em sala de aula, o que nos causa um imenso estranhamento porque ensinar por si é

um ato político. O real interesse dos apoiadores desse projeto é coibir o livre pensar e amordaçar os sujeitos que criticam suas ideias, tornando assim, mais fácil a formação dos jovens conforme seus interesses de natureza conservadora e antidemocrática, conforme afirma Penna:

O programa Escola sem Partido propõe, portanto, um projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional. A pergunta que temos de nos fazer é se a escolarização pode realmente ser reduzida à instrução ou se mesmo essa proposta não continuaria tendo consequências educacionais (reforçando valores e representações hegemônicas da nossa sociedade). (PENNA, 2016, p. 45 e 46).

O governo atual do Brasil tem implementado por meio de suas políticas uma pauta neoliberal com a imposição de medidas de austeridade, a exemplo da reforma previdenciária e as privatizações, e a defesa de um Estado mínimo. Sua base de sustentação é realizada por grandes corporações econômicas e empresariais. Também é neoconservador, pois para alguns assuntos específicos, defende um Estado rígido a partir do controle educacional, coibindo discussões de gênero, culturas de minorias, e tenta extinguir o Ministério da Cultura, entre outras ações. Nessa direção as reflexões de Apple reproduzidas no trecho a seguir nos ajudam a compreender as características e as prioridades de um Estado neoliberal. Para esse autor:

O neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais é vista não só como eficiente, mas também como democrática. Por outro lado, o neoconservadorismo orienta-se pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações. (APPLE, 2011, p. 69).

Por isso, o governo brasileiro, dentro de um contexto de globalização, tende a guiar suas políticas internas segundo orientações internacionais feitas por agências como o Banco Mundial. No cenário educacional, também percebemos influências internacionais e o próprio Banco Mundial emitiu relatório sobre os gastos do governo em Educação pública em novembro de 2017, chamado de “Um Ajuste Justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”<sup>19</sup>. Esse relatório aponta algumas medidas para fazer o Brasil “sair da crise econômica e voltar a crescer”, entre elas está a redução dos gastos públicos em Educação com a diminuição do orçamento até 2026 de 37% para o Ensino Fundamental e 47% para o Ensino

<sup>19</sup> Relatório do Banco Mundial “Um Ajuste Justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” de Novembro de 2017. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf> . Acesso em 20 de Março de 2018.

Médio. O Banco Mundial chega a propor uma estratégia para se atingir o objetivo de redução de gastos educacionais, sugere que se aumente o número de alunos por professor, afirmando que essa medida seria facilmente conseguida ao não se recolocar professores que naturalmente vão saindo da Educação Básica por mudança de área, aposentadoria, doenças e/ou falecimento.

O pesquisador e professor Luiz Carlos de Freitas apresenta um termo desenvolvido pela pesquisadora americana Diane Ravitch de *Corporate reformers*, para a compreensão do que está em jogo na configuração das políticas públicas atuais. Desta forma os denominados reformadores empresariais da Educação nos Estados Unidos visam “consertar” a Educação americana e, segundo Freitas, trata-se de um grupo que:

reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2014, nota 3, p. 1109)

Cabe destacar que observamos algumas semelhanças no caso brasileiro. Há um mecanismo de coalizão ocorrendo no Brasil com as reformas educacionais correntes, que consideram interferências dos institutos e fundações privadas, muitas vezes, não ligadas à educação, mídia e políticos alinhados ao pensamento neoliberal, tendo os EUA como o principal exemplo. Um indício disso é o surgimento e fortalecimento do movimento “Todos pela Educação”<sup>20</sup> fundado em 2006 e que vem ganhando espaço devido ao alinhamento político neoliberal

Freitas apoiado em Libâneo (2014) afirma que o alinhamento de políticas públicas de governo para a Educação com medidas conservadoras e/ou neoliberais vem ocorrendo no Brasil nos últimos dez anos, mesmo que o espaço no governo federal fosse pequeno durante o governo do PT, nos estados da União, essa aproximação foi crescente, conforme aponta esse autor no trecho a seguir:

Mesmo sem acesso pleno à máquina do governo federal nos últimos 12 anos, os impactos desta realidade na política pública foram sendo constituídos via governos

---

<sup>20</sup> O Movimento Todos pela Educação apresenta em sua página oficial na internet seus mantenedores, as empresas privadas DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Itaú, Telefônica/Vivo, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Suzano papel e celulose, Instituto Natura, Instituto Península, Gol Linhas Aéreas, Instituto Cyrela, Instituto Votorantim. E também apresenta seus parceiros, que são: Grupo ABC, Editora Moderna, Fundação Santillana, Friends Áudio, BID Banco Interamericano de Desenvolvimento, Patri Políticas Públicas, Fundação Roberto Marinho, Falconi consultores de resultados, J. Walter Thompson Brasil e Movimento Arredondar. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 20 de junho de 2018.

estaduais e municipais e por brechas de atuação nos organismos federais, sob forte pressão da internacionalização das políticas públicas educacionais. (Libâneo, 2014, apud FREITAS, 2014, p. 1087)

Por que empresas privadas têm tanto interesse em interferir em educação, ou como elas afirmam resolver os problemas da Educação brasileira? Freitas assegura que a educação, dentro de um cenário de mercado globalizado, entra na equação para que ocorra um aumento da produtividade e competitividade. Para ele há o surgimento de um “ambiente político de predomínio das teses liberal/conservadoras que atingiu todos os setores da vida social e, por conseguinte, a educação.” (FREITAS, 2014, p. 1087). Porém, a grande questão não é a criação de uma estrutura educacional que realmente valorize a formação humana, social, política, mas sim, a criação de uma estrutura que faça com que a maioria da população tenha acesso ao básico, para adequar a formação às necessidades mercadológicas, mas ao mesmo tempo, manter o controle ideológico. Segundo Freitas:

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a a preparação para o mercado de trabalho? (FREITAS, 2014, p. 1089)

As avaliações externas, que na atualidade, são bastante comuns e geram índices de rendimento escolar como o IDEB<sup>21</sup> e PISA<sup>22</sup>, são consequências da interferência neoliberal na Educação, pois servem como reguladoras, pressionando governos e sociedade para uma homogeneidade de conhecimentos a níveis sociais cada vez mais amplos, e também, geram a ideia de responsabilização, “punindo” estados, escolas, professores e alunos que não obtêm um bom desempenho nessas avaliações. O bom ou mau desempenho é medido assim, não havendo uma análise crítica pedagógica, conforme demonstra Freitas no trecho a seguir:

---

<sup>21</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no **Censo Escolar**, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)** – para as unidades da federação e para o país, e a **Prova Brasil** – para os municípios. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/ideb>

<sup>22</sup> O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>

É uma pedra angular destas proposições a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais. Paulatinamente, com ajuda pesada da mídia, a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como referência do que consideramos hoje uma boa educação (RAVITCH, 2010), sem que uma reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola tenha força para retornar ao debate. (FREITAS, 2014, p. 1088)

Dessa maneira, a justificativa das empresas privadas liberais para a interferência na Educação é justamente os índices de avaliações externas, e assim, legitimam a disputa curricular, e tentam conter avanços progressistas, não só educacional, como também de grupos sociais. Assim, as avaliações externas e as políticas de responsabilização agem como travas utilizadas pelos reformadores empresariais da educação, como explica Freitas:

É esta centralidade da avaliação escolar (fortalecida agora pela associação com a avaliação externa e as políticas de responsabilização) que é disputada e usada hoje pelos reformadores empresariais da educação para impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola – seja em seus objetivos, seja em sua avaliação – fortalecendo seu controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução. (Arroyo, 2009 *apud*. FREITAS, 2014, p. 1089).

Com isso, criam uma ilusão de que os problemas na Educação podem ser solucionados com eficácia de gestão, nos modelos empresariais, associados com tecnologia, responsabilização, meritocracia, privatização, com o interesse de uma formação básica da população que satisfaça a necessidade de formação de mão de obra. De acordo com Freitas,

(...) procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (FREITAS, 2011), em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial que relembra os esforços de John Dewey (DEWEY; DEWEY, 1915) no começo do século passado destinados a adaptar as escolas americanas à nova realidade industrial dos Estados Unidos. (FREITAS, 2014, p. 1089).

### 1.3.1 A participação do CAp/UERJ nas avaliações externas: as visões de seus professores

O CAp/UERJ, *locus* de nossa pesquisa, tem participado como as demais instituições de Educação Básica dos processos avaliativos externos, que tornaram-se uma realidade para a Educação brasileira nesses últimos anos. Embora haja uma posição crítica de alguns de seus professores, podemos afirmar, a partir das entrevistas que realizamos, que há certo consenso quanto à necessidade de este colégio ter um bom desempenho em tais exames.

Apesar do CAp/UERJ ter participado da Prova Brasil em 2015, não há registro dos resultados na avaliação de 2017. Isso pode ter ocorrido por dois motivos: a greve dos professores e funcionários em 2016, que alterou o calendário escolar de 2017, ou a não divulgação de resultados de unidades escolares que não tivessem um mínimo de 80% de adesão na avaliação.

Desse modo, o resultado mais atual que temos acesso é o IDEB de 2015, que foi de 7,6 numa realidade onde a média nacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 5,5 e dos anos finais foi de 4,5. Esse índice é formado a partir de dados coletados pelo censo escolar, como aprovação e reprovação, combinados com resultados na Prova Brasil das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Os professores de História do CAp/UERJ, que dão aulas no Ensino Médio, percebem no ENEM e em outros vestibulares a maior avaliação externa que participam e pelo qual são avaliados<sup>23</sup>, conforme podemos perceber nas seguintes citações:

Como dou aula no Ensino Médio, avaliação externa que acaba testando o trabalho dos professores são os vestibulares. Isso impacta na formação do currículo da escola e da própria expectativa que os alunos têm em relação ao trabalho do professor, aos conteúdos que serão desenvolvidos, a organização da própria escola. O CAp, embora seja uma escola com várias particularidades, que a torna inclusive uma escola muito rica no sentido de possibilidade de experiências educacionais, especialmente no Ensino Médio, ela é determinada também pelos vestibulares, particularmente, pelo Enem, que nem era para ser vestibular, mas acabou se tornando. Então, é uma avaliação externa que impacta diretamente no meu trabalho e desempenho na expectativa dos alunos no vestibular, propriamente no Ensino Médio. (Professor Rafael, 16/08/2018)

Aparecem nossos resultados pela forma que nossos alunos estão competitivamente atuando nas necessidades do mercado e estão tendo bons resultados. Seja em avaliações que são essencialmente quantitativas, seja em avaliações que primam pela prática qualitativa. Isso nos agrada, nos leva a um exercício de autoavaliação. Nós

---

<sup>23</sup> Dados do CAp/UERJ no ENEM de 2015: Participantes: 69 alunos - Taxa de participação: 94,20%. Redação: 780,92. Linguagens e Códigos: 604,69. Ciências Humanas: 674,10. Matemática: 678,92. Ciências da Natureza: 602,43. Dados disponíveis em: <https://www.escol.as/180062-instituto-de-aplicacao-fernando-rodrigues-da-silveira-cap-uerj> Acessado em 10 de agosto de 2018.

nos avaliamos a partir disto. A sociedade nos avalia a partir disto. Mas é sempre indiretamente. E nós temos um cuidado de resguardar e avaliar isto. 'Ah, o CAP é um bom colégio' como costumam dizer, um colégio forte, como parte dos pais falam até hoje, porque tem bons resultados no vestibular. Olha, o terceiro ano do CAP tem bons resultados, olha só, o terceiro ano, não escola! Apesar de tudo, apesar de todos os problemas, o Ensino Básico resultou num terceiro ano que, por exemplo, depois de um ano difícilíssimo, os alunos do terceiro ano do ano passado foram quase que cem por cento aprovados nos vestibulares de universidades públicas. Como é que eles conseguiram isso? Eles conseguiram, porque nós tivemos uma estrutura de escola que garantiu bases para que eles pudessem 'se virar'. Eu falo isso para nossos alunos: nós podemos ter problemas, lacunas, mas vocês têm ferramentas instrumentais fundamentais, que foram aprendidas em toda a escola básica do CAP, que permitem a vocês sobreviverem no 'mundo cão', que é o mundo quantitativo, vocês têm ferramentas cognitivas trabalhadas, experienciadas, que permitem vocês fazerem isto. Então, esse é o elemento essencial da Escola Básica, para além do conteúdo, eu ensinei ao aluno a refletir, a produzir conhecimento, a relacionar documentos, a relacionar documento formal com a realidade social em que ele vive. Se eu der a eles a oportunidade de experienciar essas ferramentas e trabalhar isso cognitivamente, eu preparei o aluno para estudar. Tenho que fazer um senão, apesar de estarmos democratizando o acesso, nós ainda temos um universo de alunos que são oriundos majoritariamente de uma classe média, o que o diferencia dos outros colégios, das dificuldades sociais, familiares, de outros colégios. (Professora Rosa, 15/08/2018)

O professor Luís faz uma crítica às avaliações externas devido à ausência de objetivos mais explícitos quanto à finalidade desse tipo de exame. Segundo ele, os dados estatísticos não consideram a realidade peculiar de cada escola e seus sujeitos. Também chama atenção para o fato da sobrecarga de escolas que um professor tem que trabalhar para ter um salário que possa sobreviver, sendo necessária a valorização docente antes de se pensar numa avaliação externa, como afirma o referido professor na fala a seguir:

Acho que nesse tipo de avaliação precisaria de uma fundamentação maior. Eu não consegui entender ainda o real objetivo, além da construção estatística. Ele vem com um sentido de mais ou menos avaliar como se tem o andamento das escolas. Eu acho que ele precisaria ter uma discussão, uma elaboração diferenciada para que isso realmente tivesse uma função, porque a gente vai encontrar escolas e escolas, estruturas e estruturas, e em primeiro passo, antes dessa avaliação seria a valorização do profissional, a valorização do professor, valorizando o professor você poderia fazer qualquer tipo de avaliação em si. Ela só deveria existir depois que a valorização do professor realmente existisse, e que o professor realmente tivesse condições de trabalho mais dignas e especiais possíveis. Se um profissional tem que, pra sobreviver, trabalhar em quatro ou cinco instituições, eu acho que ele já está sendo muito mais que avaliado. Acredito que, primeiramente, a gente precise de uma grande reforma que se pense no trabalho docente. (Professor Luís, 21/08/2018)

Já a professora Rosa acredita que as avaliações externas podem dar resultados mais extensos que apenas dados estatísticos, pois ao serem avaliados e avaliar seus pares, os professores podem evitar acomodações e prolongamento de mudanças necessárias. Mas, critica os atuais modelos de avaliações estatísticas que não consideram as dimensões humanas. Como percebemos na seguinte fala:

Nós podemos nos acomodar, errar, delongar mudanças necessárias, isso pode acontecer. Mas também, o outro lado é verdade, poder ficar mais livre para experimentar, para aprender, para processar mudanças que necessitam de um tempo mais longo para amadurecer, como são essas coisas de uma hora para outra: agora, como são essas avaliações quantitativas. Eu não sou contra as avaliações externas não. Eu acho que nossos pares devem nos avaliar e nós estarmos avaliando os pares. Avaliação é avaliação. Desde a avaliação feita em sala de aula até as externas. Entretanto, o que temos visto é surgirem avaliações quantitativas, estatísticas. Que surgem essencialmente para medir, como se fossem uma fita métrica. Sabemos que estamos lidando com seres humanos, com processos em que o humano é uma variável fundamental. Estamos lidando com questões em que o qualitativo não responde milimetricamente aos gráficos quantitativos, que as interpretações qualitativas, às vezes, com resultados ainda quantitativamente, que podem parecer negativos. O que é um grande problema, porque hoje em dia, por exemplo, recursos e benefícios estão sendo ofertados ou não a partir desses resultados, que são essencialmente quantitativos. (Professora Rosa, 15/08/2018)

Do mesmo modo, apesar das críticas dos docentes de História do CAp/UERJ às avaliações externas no modelo quantitativo, que visam apenas dados estatísticos distantes das realidades educacionais e sociais, os resultados do Instituto nessas avaliações são acima da média nacional com ótimos desempenhos.

#### **1.4 As reformas educacionais atuais no Brasil e seus impactos na educação básica**

A partir das considerações tecidas por Elizabeth Macedo (2016) em seu trabalho acerca da construção de políticas curriculares educacionais, podemos constatar que desde a segunda metade da década de 1990, os sistemas educacionais têm investido em estratégias de controle diversas no que tange à prática docente. Tais ações têm sido intensificadas na visão dessa autora e são justificadas por uma equação que torna a qualidade dependente de controle.

Mudanças essas, que são oriundas de políticas governamentais, que se iniciaram com a LDB 9394/96, os PCNs em 1997, as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental (1998), as Indagações Curriculares (MEC, 2010), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o PNE (MEC, 2014) e a “Pátria Educadora” (BRASIL, 2015), que culminam com a atual Reforma do Ensino Médio e a BNCC.

A reforma do Ensino Médio e a BNCC, como estão se apresentando, podem ao invés de melhorar a Educação no Brasil, acabar criando ainda mais diferenças, classificando como intelectualmente fracos os indivíduos de origem social mais desfavorecida, marginalizados economicamente e culturalmente, pois esses possuem capital cultural diferente do tido como ideal. Assim, pode haver uma distância ainda maior entre os aceitos e os não aceitos, dentro

de uma lógica mercadológica como ganhadores e perdedores, aumentando a discriminação e a exclusão.

Notamos que as atuais reformas, ao reduzir as disciplinas obrigatórias no Ensino Médio e limitar o currículo disciplinar em toda a BNCC, estão em correspondência com as reformas empresariais, pois têm como objetivo não uma formação global para a cidadania, mas sim, uma formação básica para a formação de mão de obra necessária para o crescimento econômico e financeiro de empresas privadas. Assim o direito à Educação é reduzido ao básico ligado às necessidades dentro dos processos produtivos, conforme afirma Freitas no seguinte trecho:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. (FREITAS, 2014, p. 1090)

#### 1.4.1 A BNCC pela ótica dos professores do CAp/UERJ

Para que serve uma Base Nacional Comum Curricular? Essa pergunta tem levado vários pesquisadores em educação e educadores a refletirem e buscarem uma resposta. Qual seria o objetivo do governo federal em propor um currículo nacional quando temos um país imenso, de dimensões continentais, com culturas regionais específicas, um país extremamente plural? Qual seria o objetivo de uma unidade nacional a nível educacional?

Em consulta ao site oficial da Base<sup>24</sup>, quando do lançamento de sua primeira versão, o Ministério da Educação apresentando a BNCC tenta responder a essa pergunta tão instigante, porém, o mais contraditório é que o texto afirma que responder a essa pergunta gera novas perguntas, e que, portanto, não tem apenas uma resposta. Contudo, apesar de afirmar que “perguntas e respostas” virão da sala de aula, não menciona o professor, profissional que está diretamente associado à educação e cotidiano da sala de aula, e que é necessária a participação de especialistas, pesquisadores, professores, sociedade de uma forma geral. No

---

<sup>24</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

entanto, apesar disso, eles veem uma justificativa plausível e incontestável para a criação da BNCC: está previsto na constituição de 1988<sup>25</sup>.

Assim, a BNCC é apresentada, pelos gestores educacionais que estão à frente do MEC, como um apontamento de conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm direito ao acesso durante a Educação Básica, ou seja, é colocada como direito constituído.

A sua primeira versão foi apresentada em 2015 e a segunda em 2016. Em 2017, a terceira versão da base para o Ensino Infantil e Fundamental foi aprovada pelo CNE em 15 de dezembro e homologada dia 20 do mesmo mês. Em abril deste ano, a última versão da BNCC do Ensino Médio foi entregue pelo MEC ao CNE para discussão em audiências públicas e até a finalização desta pesquisa permanece nesta fase.

A instituição de uma base nacional foi objeto de muitas controvérsias entre os professores da Educação Básica, assim como para uma parcela significativa de pesquisadores na área da Educação e da História, para citarmos apenas dois exemplos. Desde o segundo semestre de 2015, quando foi divulgada à versão preliminar da BNCC para consulta pública houve muitas ponderações sobre a ausência de uma escuta mais qualificada dos professores que atuam com a Educação Básica. Sobre esse ponto, o professor Luís do CAP/UERJ, não hesitou em afirmar que não pode haver nenhuma reforma que não considere o que é pensado pelos professores, pois estes são os profissionais especializados com conhecimentos reais desenvolvidos no cotidiano escolar, para que não haja uma imposição de um determinado grupo. Destaca ele:

Não tem como se pensar no desenvolvimento de qualquer reforma, se você não deu luz e voz a quem trabalha. Se isso não for pensado num grupo de professores, e quando falo de grupo de professores, é que se tente na verdade buscar o maior número possível e significativo. Que se posicionem, que venham discutir, dá um horizonte de transformação. Senão, não vai haver transformação, vai haver uma imposição, um pensamento constituído por um determinado grupo, não pela amplitude maior. Novamente, eu sempre bato na tecla e tento pensar o que falta realmente pra transformar a educação brasileira e valorizar aqueles que trabalham em sala de aula, perguntar aquilo que aqueles que estão em sala de aula tem por vontade de fazer, escutar e dar voz a esse grupo profissional que bem sabe melhor do que ninguém que caminhos devem ser trabalhados e seguidos dentro dessa atmosfera. Ouvir as universidades, as escolas, os profissionais todos pra que se caminhe, sim, num projeto que venha abarcar o olhar dos professores, daqueles que vivem lecionando, isso que eu acho que é a base. (Professor Luís, 21/08/2018)

---

<sup>25</sup> <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/base/por-que>

### 1.4.2 A Reforma do Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017 pelo presidente Michel Temer, o texto tinha sido aprovado pelo Senado em 08 de fevereiro e manteve todos os eixos originais. Contudo, o presidente já tinha colocado em vigor através da Medida Provisória Nº 746 de 23 de setembro de 2016, o que gerou muita insatisfação da comunidade educativa, pois uma grande reforma educacional que atinge a vida de todos, não foi feito um grande debate nacional. Na imprensa brasileira, veículos de comunicação anunciavam a MP e alguns também a insatisfação que ela gerou, o jornal A Gazeta do Povo online de 29 de setembro de 2016 diz que:

A principal queixa contra a mudança drástica que o governo federal pretende fazer no ensino médio é o fato de ela ser imposta por meio de medida provisória. Desde o seu anúncio, na quinta-feira passada (22), o Supremo Tribunal Federal já recebeu duas ações contra a proposta, a primeira impetrada pelo advogado Carlos Alexandre Klomfahs e, a segunda, pelo PSOL. Tanto para o advogado quanto ao partido, faltam à MP os requisitos de “urgência” e “relevância” previstos na Constituição Federal para que esta seja considerada legítima. A MP, caso seja aprovada, fará a maior alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 1996.<sup>26</sup>

A Reforma visa redimensionar a estrutura do Ensino Médio com uma flexibilização em áreas de conhecimento, que são: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional.

As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa serão obrigatórias em todos os anos. Apesar de a proposta prever que serão obrigatórios os estudos e práticas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes no Ensino Médio, não deixa claro como isso irá funcionar.

A respeito desse tema a professora Rosa acredita que a reforma do Ensino Médio, como está sendo realizada, visa especificamente resolver necessidades do mercado de produção, e que apenas utiliza a justificativa de que esteja pensando numa melhor educação para os alunos. Segundo ela:

---

<sup>26</sup> A Gazeta do Povo online de 29 de setembro de 2016. Link: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-muda-d5rx09um4puohbzqihu7r0p5g> Acessado em 20 de março de 2018.

De novo, a reforma é vista pura e simplesmente a partir de índices quantitativos, e tendo em vista objetivos muito conjunturais de necessidade a, b ou c para a mão de obra, eu me vejo pensando exatamente o momento em que eu fui aluna, quando eu comecei o Ensino Médio e veio a reforma de ensino, a 5692<sup>27</sup> e chegou em 1971 ou 1972, que entrou o Ensino Profissionalizante, e aí a gente tinha que formar mão de obra sem nem estar preparado para formar, e nem saber para quê que tá formando. Agora, em outro contexto, e num contexto mais grave ainda, a gente também tá tendo isso. A reforma do Ensino Médio, ela surge para de novo pensar, usando a perspectiva de que tá pensando a formação do aluno e os interesses do aluno, você recorta uma formação integral pensando numa mão de obra muito contextualizada, você não pensa um Ensino Médio como formador de conhecimentos necessários para uma especialização a posteriori. Eu ainda vejo o Ensino Médio como parte dessa formação básica construtora, facilitadora, mediadora de habilidades, usando o conteúdo como ferramenta, mas é formadora de habilidades que preparam um aluno até para escolhas profissionais posteriores, mas ele precisa dessa formação integral como indivíduo, que o insere num mundo complexo do Século XXI, isso tá sendo castrado, o que tá se vendo de novo é usando o discurso de que é para o aluno, mas que são necessidades específicas do mercado, de maneira mais selvagem possível. (Professora Rosa, 15/08/2018)

O professor Rafael também acredita que a reforma muda os objetivos da escola, que agora passa a objetivar a formação para o trabalho. Para ele, a diminuição do espaço das disciplinas em Ciências Humanas prejudica a formação cidadã. Ressalta o professor que:

No meu entendimento, a reforma do jeito que está sendo feita, vai afetar muito a minha prática docente, porque está diminuindo muito o espaço das Ciências Humanas, na formação dos alunos em geral, dos estudantes do Ensino Médio, está diminuindo o espaço, a questão do itinerário formativo. Se mudar o texto da LDB, agora a educação estará voltada para o mundo do trabalho e não para a cidadania. O papel das Ciências Humanas numa sociedade como a que vivemos, numa sociedade capitalista, ela está, infelizmente, para ser muito diminuída, o papel da importância das Ciências Humanas em uma educação exclusivamente voltada para o trabalho, no seu sentido mais pragmático utilitário, neste sentido, vai afetar muito negativamente a formação de seres humanos em geral, particularmente, o trabalho do professor de História. (Professor Rafael, 16/08/2018)

Assim, as atuais reformas educacionais, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio carregam um grande espaço para questionamentos, principalmente, no que reflete nos objetivos da escola no Brasil. O alinhamento às agências internacionais e um carregado discurso liberal e conservador, juntamente com políticas de avaliações estatísticas quantitativas, apontam graves problemas no sistema educacional e culpabiliza, indireta ou diretamente, os professores, que não se sentem representados e valorizados.

---

<sup>27</sup> <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

## 2 O CAP/UERJ E SEUS SUJEITOS

Neste capítulo, focalizamos a história do CAP/UERJ, seus objetivos, e um pouco do seu funcionamento, dentro de um contexto de criação de colégios de aplicação no Brasil. Também buscamos conhecer as formas de ingresso e parte dos sujeitos que protagonizam o processo de ensino-aprendizagem em Ensino de História, especialmente, os professores do Ensino Médio.

### 2.1 O surgimento dos Colégios de Aplicação no Brasil

Os colégios de aplicação surgem no Brasil na transição do Estado Novo para a democracia. No ano de 1944, o então diretor do INEP solicita estudos de colégios ligados às faculdades segundo inspiração escolanovista. Essa perspectiva se diferenciava da tradicional de educação, porque colocava o aluno como o centro do processo educacional, como também, apregoava a cientificidade da escolarização. Esse período histórico é caracterizado pelo aumento das liberdades individuais, de liberdade de expressão, de avanços na democracia com a proximidade do fim do Estado Novo<sup>28</sup>. Conforme aponta Correia:

Foi neste contexto político que os Colégios de Aplicação (CAP) foram criados, pouco antes da posse de Dutra, em 1944, quando Lourenço Filho, como diretor do INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, solicita a Álvaro Neiva os primeiros estudos para a implantação dos Colégios de Demonstração vinculados à Faculdade de Filosofia, inspirados pelos escolanovistas, o que mostra que os estudos para a inserção destes colégios já se faziam presentes na transição da ditadura para a democracia (Frangella, 2000, *apud* CORREIA, 2017, p. 117)

Em 1946, o então presidente Eurico Gaspar Dutra, por meio do Decreto Federal n.º 9.053, cria os Ginásios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do país, que surgem vinculados às universidades com o propósito de melhorar a formação dos professores, permitindo algo mais prático. Esses colégios são instituídos nas Faculdades, devendo ser mantidos por estas. Correia nos apresenta o artigo 1º deste decreto:

---

<sup>28</sup> O Estado Novo foi o período de ditadura institucionalizada pelo presidente Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937 até 29 de outubro de 1945.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta: Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Benites, 2006, p. 31, *apud* CORREIA, 2017, p. 117)

Uma das preocupações dos Colégios de Aplicação era com a formação docente, nos quais os alunos das Faculdades de Filosofia deveriam ter experimentações práticas no curso de Didática, assim, além de três anos de formação da disciplina específica, os alunos passaram a dever cursar mais um ano de curso em Didática. Assim, estas instituições serviam como um espaço em que novas ideias eram praticadas. As teorias pedagógicas passam a ter um espaço de experimentação, de ressignificação, fazendo do professor da Educação Básica também um cientista:

Nota-se a preocupação com a formação dos professores e uma obrigação, por parte das Faculdades de Filosofia, com o preparo técnico na prática docente, além da habilitação ao exercício das atividades, um estímulo à investigação científica. A Faculdade Nacional de Filosofia estava organizada por áreas: Ciências, Letras, Filosofia e Pedagogia. O aluno, para conseguir o diploma de Licenciatura, precisava cursar três anos da área específica (bacharel) e mais um ano no curso de didática. (CORREIA, 2017, p. 117)

Ao longo das décadas seguintes, várias transformações ocorreram alterando os objetivos dos colégios de aplicação. Essas mudanças acompanham as oscilações na política nacional. E percebemos que, durante a ditadura civil militar iniciada em 1964<sup>29</sup>, os espaços democráticos foram sendo suprimidos e isso afetou os propósitos anteriores dos colégios de aplicação. Na década de 1970, a escola passa a ser vista como uma prestadora de serviço, perdendo o foco na experimentação docente, como nos explica Correia no trecho, a saber:

O professor deixa de ser visto como cientista que vai aos laboratórios produzir conhecimento, mas como um sujeito que aplica receitas para o sucesso do ensino. Surgem, então, as ideias de ‘treinamento em serviço’ e de ‘serviço de estágio’. Ou seja, a formação do professor é reduzida ao treinamento e recrudescem as práticas prescritivas por parte do Estado que tem na rede escolar pública seu lugar preferencial de ‘treinamento’ para futuros professores (Evangelista, 1999, p. 56 *apud* CORREIA, 2017, p. 119)

A perspectiva tecnicista de educação adotada pelo governo no período militar visava uma eficiência instrumental, baseada no modelo fabril, e que o trabalho educacional fosse objetivo e operacional. Era necessário formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir para

---

<sup>29</sup> A Ditadura Civil-militar inicia no Brasil com um Golpe de Estado em 1 de abril de 1964 e durou até 15 de março de 1985 com a posse de José Sarney. O Brasil só elegeu democraticamente um presidente após esse período em 1989.

o aumento da produtividade na sociedade. Assim, a função da Educação Escolar deixa de ser com a formação de cidadãos e passa a ser com a de indivíduos habilitados a exercerem funções práticas para suprir as deficiências do mercado de trabalho.

Nos anos 80, e com o processo de redemocratização no país, novamente as funções dos colégios de aplicação são alteradas, e eles passam a exercer um lugar de investigação educacional, o que se manteve nas décadas seguintes:

A partir de 1980, a mesma autora relata que os CAPs assumem outra postura frente suas funções. Muitos colégios agora se colocam como lócus de pensamento crítico, um lugar do conhecimento, de experimentação e de encaminhamentos metodológicos e didáticos para questões pendentes no interior da escola pública (Evangelista, 1999, *apud* CORREIA, 2017, p. 119)

Portanto, os colégios de aplicação vinculados às universidades em vários locais do Brasil surgem dentro de uma perspectiva política democrática, que visava à criação de espaços de formação dos futuros professores, estudantes de licenciaturas, com experimentações práticas, com incentivos à iniciação científica, transformando professores em pesquisadores, um ambiente propício ao surgimento de novas ideias e de valorização de todos os sujeitos inseridos no processo de ensino aprendizagem como professores e alunos.

Existem vários colégios de aplicação vinculados às universidades públicas no Brasil, surgidos dentro do mesmo contexto histórico, num total de dezessete escolas, sendo que dezesseis federais e apenas uma estadual, o CAP/UERJ.

## 2.2 Um pouco da História do CAP/UERJ

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é um colégio público, uma instituição de Ensino Fundamental, Médio e Superior (graduação e pós-graduação) no Rio de Janeiro, sendo uma das unidades acadêmicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro<sup>30</sup>. Não é uma escola vinculada à Secretaria de Educação Estadual (SEEDUC), por ser uma das unidades da UERJ está associada à Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECT/RJ).

Em 1957, foi criado o CAP/UERJ. Seu primeiro nome foi Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal (UDF). Na

---

<sup>30</sup> Para consultar a organização estrutural da UERJ, conferir a sua página eletrônica. Disponível em <http://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/>. Acesso em 24 de novembro de 2018.

época, todos os atuais colégios de aplicação eram chamados de ginásios de aplicação. Como nesse período o Rio de Janeiro era a capital nacional, só deixando de ser em 1960 com a inauguração de Brasília, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro era conhecida como a Universidade do Distrito Federal. Somente depois, o nome do CAp/UERJ foi alterado para o atual Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira em homenagem ao seu fundador, primeiro diretor e um apaixonado pelo colégio, conforme nos mostra Almeida:

Em 1º de abril de 1957, foi criado o Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal (UDF). A mudança de denominações da atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) acompanhou as transformações geopolíticas ocorridas à época. Com a mudança da capital para Brasília, em 1960, seu nome foi alterado para Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1961, a cidade passou a denominar-se Guanabara, constituindo o único caso de uma cidade-estado. A UERJ passou a se chamar Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Com a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, a instituição ganhou, em 1975, seu nome definitivo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O Ginásio de Aplicação foi instituído como campo de estágio e de experimentação metodológica atendendo as exigências previstas na Lei 9053/46, que determinava a criação de instituições para a prática docente dos/as estudantes matriculados/as no curso de Didática e Licenciaturas. (ALMEIDA, 2016, p. 101)

Fernando Rodrigues da Silveira era vice-diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal, percebendo a necessidade de um espaço para a formação dos estudantes para estágio e experimentação, funda o colégio. Foi um dos grandes educadores de sua época, entusiasta da educação.

Conforme os colégios de aplicação de todo o Brasil, o CAp/UERJ nasce com a função de ser um lugar de experimentação para os alunos da faculdade, futuros professores. Para Almeida (2016, p. 102) “o principal objetivo era ser um espaço de experimentação onde se ‘aprende a fazer fazendo’, abordagem que emergia no bojo do grande otimismo pedagógico presente na época”.

Essa instituição passou por vários endereços e está localizada desde 1988 na Rua Santa Alexandrina, número 288, no Rio Comprido, bairro carioca, situado na zona norte do Rio de Janeiro. Na sua inauguração, o CAp funcionava dentro no mesmo prédio da Faculdade de Educação, que ficava localizada na Rua Hadock Lobo no bairro da Tijuca. Mas, em 1967, mudou de endereço e foi para um prédio emprestado no Morro do Turano, na Rua Barão de Itapagipe. Porém, em 1977, com a implementação do Ensino Primário de 1ª a 4ª série (atual Ensino Fundamental I), o prédio da Rua Hadock Lobo voltou a ser utilizado, mas somente por esse ciclo. Em 1987, foi criada a classe de alfabetização, o antigo C.A., que atualmente é o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Na história do CAp há uma predominância, desde a fundação, a tendências humanistas, que visam à formação cidadã de seus alunos:

Desde a sua fundação, a instituição apresenta marcada tendência humanista. Isto até hoje se expressa através de múltiplos espaços de criação, a exemplo do Clube de Leitura nos anos iniciais do primeiro segmento do ensino fundamental e da diversidade de disciplinas artísticas, a saber: Teatro, Artes Plásticas, Música, Design, Fotografia, História da Arte, trabalhadas desde as primeiras séries do ensino fundamental ao ensino médio. (ALMEIDA, 2016, p. 104)

Em 2001, o colégio passou a ser Instituto de Aplicação, e assim, passou a ser mais uma Unidade Acadêmica da UERJ, cujos objetivos foram ampliados:

Assim, o Instituto de Aplicação passou a ser mais uma Unidade Acadêmica da UERJ e atenderia três níveis de ensino: o fundamental, o médio e o superior, havendo grande ampliação de suas funções tendo como bases principais o aprendizado da docência, da formação inicial e continuada da mesma. Em 2007, o CAp passou a atuar conjuntamente com outras unidades acadêmicas da UERJ e a compor de forma efetiva a formação inicial dos/as estudantes das licenciaturas. (ALMEIDA, 2016, p. 104 e 105)

### **2.3 Sobre o funcionamento do CAp/UERJ**

Os alunos do CAp/UERJ ingressam no colégio, desde a criação do antigo C.A., por meio de sorteio, que é realizado anualmente para as vagas do 1º ano do Ensino Fundamental. Há também um processo seletivo com provas de Língua Portuguesa, Matemática e Redação para preenchimento de vagas no 6º ano, antiga 5ª série, do Ensino Fundamental. Os alunos classificados no concurso entram em turmas com alunos que estudam no colégio desde o 1º ano.

Das vagas de ingresso, 50% são destinadas aos filhos de funcionários da UERJ, e o Regime Estatutário de 1988 divide essas vagas entre professores, servidores, técnicos administrativos, funcionários do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). Almeida apresenta o número exato dessa divisão:

o preenchimento das vagas tanto para a 1ª quanto para a 5ª série previa que 50% das vagas deveriam ser destinadas aos funcionários da UERJ. Essa reserva era feita quando os/as funcionários/as eram celetistas e foi realizada para atender acordos coletivos de trabalho. Com o Regime Estatutário, a partir de 1988, o percentual de vagas manteve-se o mesmo sendo dividido da seguinte maneira: dez vagas para professores/as, dez para servidores/as técnico administrativos/as, dez para

funcionários/as do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). (ALMEIDA, 2016, p. 104)

Porém, desde 2013, foi instaurado o sistema de cotas com a Lei 6434<sup>31</sup> sancionada em 15 de abril pelo governador Sérgio Cabral. Essa lei determina que estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em instituições públicas, negros, pardos, índios e pessoas com deficiência tenham 40% das vagas. Para ter direito a uma vaga por cota, o candidato precisa comprovar renda per capita de um salário e meio. Ressaltamos que na UERJ e no CAP também é dessa forma, as cotas são distribuídas por questões étnicas e sociais.

Apesar de existir o sistema de cotas para o acesso de novos alunos, a professora Rosa nos apresenta uma realidade que ainda não é considerada por ela como a ideal, isso devido à falta de condições criadas para que esses alunos permaneçam na escola. Para ela, ainda se faz necessário um esforço coletivo para que os discentes que entram na escola por sorteio, ou por cota, concluam o último ano do Ensino Médio no CAP, para que assim, realmente, haja a democratização proposta pela Lei 6434, segundo ela:

Nós ainda temos um processo que não nos agrada o “de exclusão” e que temos que resolver. Dos alunos, que com a entrada democrática, estão chegando ao CAP, não resolvemos ainda isso. Ainda é um gargalo de reflexão que o CAP precisa resolver. Agora proibimos o jubramento, quase que nos forçando a encontrar soluções, porque soluções fáceis não existem. Os alunos podem entrar por sorteios, mas quantos alunos que entram por sorteio lá no início do Ensino Fundamental terminam o terceiro ano do Ensino Médio conosco? Quantos foram jubilados pelo caminho? Acho que é uma estatística importante que tem que ser feita para irmos colocando os nossos “senões”, não somos uma escola perfeita, temos problemas. Então, isso estatisticamente ainda é um número significativo? O que estamos fazendo para dar conta efetivamente desses alunos que estão entrando? Podemos dizer que estamos democratizando o acesso? Porque democratizar não é colocar o aluno lá por sorteio porque veio de uma classe social menos favorecida, democratizar é dar condições para que eles vençam as lacunas, para que eles cheguem ao terceiro ano do Ensino Médio como os outros, de outros segmentos sociais mais favorecidos. Nisso, nós ainda temos problemas. (Professora Rosa, 15/08/2018)

Assim, apesar do sistema de cotas, acreditamos que o CAP/UERJ ainda tem um perfil elitista, onde os alunos carentes de baixa renda encontram vários tipos de dificuldades para se manterem na instituição.

O processo seletivo que ocorreu em 2017<sup>32</sup> para o ingresso de alunos em 2018 foi particularmente diferente. Isso porque devido à grave crise do Estado do Rio de Janeiro, muitos alunos evadiram, levando à necessidade de preenchimento de vagas ociosas. Assim,

---

<sup>31</sup> LEI Nº 6434, de 15 de abril de 2013. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/087bb8cd053320fc83257b4f0066f6f1?OpenDocument>. Acesso em 24 de novembro de 2018.

<sup>32</sup> Edital 2017/2018. Disponível em: <http://www.cap2018.uerj.br/>. Acesso em 24 de novembro de 2018.

foi aberto Edital disponibilizando entrada para todos os anos do Ensino Fundamental II, e também, para o 1º ano do Ensino Médio, além do acesso tradicional para os 1º e 6º anos do Ensino Fundamental.

Hoje em dia, além da Educação Básica e graduação, também contempla a pós-graduação com o PPGEB (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica), ou seja, os professores do CAp possuem remuneração e regime de trabalho diferenciado, quer dizer, carreira acadêmica, nas quais a pesquisa e sua difusão, projetos de extensão são atividades de tais profissionais, além da docência, como nos diz o trecho a seguir:

Desde março de 2014, o CAp/UERJ conta com o Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) - Curso de Mestrado Profissional - proposto na área de concentração voltada ao “Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental”. (ALMEIDA, 2016, p. 105)

Desta forma, os alunos do CAp são bastante diversificados, oriundos de várias classes sociais, como também discentes de várias etapas da educação, como do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Criando assim, um corpo discente bastante heterogêneo e plural, como indica o PPP<sup>33</sup> do colégio:

Integram, atualmente, o corpo discente do Instituto de Aplicação, crianças e jovens matriculados na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Ensino Médio; estudantes de graduação cursando o Estágio Supervisionado obrigatório na formação de professores; alunos cursando disciplinas eletivas e alunos dos cursos de extensão oferecidos. (PPP do CAp/UERJ, p. 42)

Por ser um colégio de espaço para experimentação pedagógica e de novas metodologias educacionais, as turmas têm limite de alunos para que o ambiente seja favorável, como o descrito em um fragmento do PPP reproduzido abaixo:

Tanto nos anos de escolaridade da Educação Básica quanto no Estágio Supervisionado cuida-se por garantir quantitativo médio de alunos por turma em condições de preservar a qualidade da ação pedagógica compatível com a condição de um Instituto de Aplicação pertencente a uma Universidade, que se inscreve socialmente, enquanto campo de estágio, de experimentação e desenvolvimento de novas metodologias e cursos em Educação. Assegura-se assim, também, a integridade e a continuidade da proposta pedagógica desenvolvida pelo Instituto. (PPP do CAp/UERJ, p. 42)

---

<sup>33</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAp/UERJ está disponível no site do colégio. <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/projeto-politico-pedagogico-1.pdf> consultado em 02 de Outubro de 2018.

Também na fala da professora Rosa, podemos perceber que as turmas do CAp/UERJ não são superlotadas, segundo ela, “as turmas do CAp são pequenas, as turmas do terceiro ano, por exemplo, são turmas que têm de quinze a dezessete no máximo, quando as turmas são grandes chegam a vinte e cinco alunos”.

Por ser uma escola vinculada a uma universidade, no espaço escolar, além dos alunos de todos os ciclos, também convivem alunos bolsistas de diversos programas, como prevê o PPP:

Além de destacar os alunos de Educação Básica, os licenciandos, os alunos das disciplinas eletivas e cursos de extensão, cabe acrescentar os bolsistas de Iniciação à Docência, PIBIC, PCP, Iniciação Científica Junior e os estagiários de Programas e Projetos de Extensão que atuam no cotidiano escolar do Instituto. (PPP do CAp/UERJ, p. 42)

Além disso, há os alunos de outras instituições que buscam fazer estágios, ou observações no CAp, devido ao reconhecimento social que o colégio possui:

Acrescentamos ainda ao corpo discente do Instituto, graduandos e profissionais, de outras instituições de ensino, que aqui chegam solicitando estágios e observações por reconhecerem o Instituto de Aplicação – CAp/UERJ - como espaço de troca/informação de práticas pedagógicas na área da Educação. (PPP do CAp/UERJ, p. 43)

Possui um grupo de professores concursados. Hoje em dia, a maioria do grupo é composto por mestres e doutores, ou em doutoramento. Também há poucos auxiliares, isto é, só com licenciatura. O que difere o grupo de professores de História do CAp do restante é em geral possuir mestrado ou doutorado (a maioria), ter regime de 40 horas, ter uma escola de tempo integral e com maior infraestrutura para atender às demandas, apesar da crise da própria universidade.

O CAp/UERJ é um colégio diferenciado dos demais colégios públicos do Estado do Rio de Janeiro, o que proporciona um bom funcionamento e contempla de forma satisfatória o desenvolvimento educativo, sendo considerado popularmente como um colégio de excelência.

## 2.4 Finalidades e objetivos

Quando entrevistamos os professores de História do CAp/UERJ, percebemos nas falas de todos a questão da autonomia. Essa palavra permeou em relação ao funcionamento do CAp enquanto um dos institutos autônomos da UERJ, da liberdade curricular que os professores dizem ter, e também, com um dos objetivos do ensino em auxiliar na formação de indivíduos autônomos. Fomos buscar no Projeto Político Pedagógico do colégio as fundamentações que levam a essa autonomia. A preocupação do Instituto com as novas gerações e a inserção no mundo ao redor fazem com que haja a necessidade de desenvolver valores éticos e afetivos, além do desenvolvimento de competências e habilidades para a formação de seres autônomos e responsáveis:

Torna-se imperativo e as futuras gerações adquiram competências e habilidades e, sobretudo, aprendam a se sintonizar com o mundo ao seu redor. O senso crítico e a capacidade de dialogar, assim como a valorização da dimensão ética, propriamente dita, como uma ênfase para além da racionalidade, na sensibilidade e afetividade, na formação para a vida e na direção da autonomia com responsabilidade serão ferramentas fundamentais para o indivíduo lidar e operar em situações sociais, políticas e históricas na diversidade e complexidade deste mundo. (PPP do CAp/UERJ, p. 1)

Logo no início do PPP está clara a missão do Instituto:

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ - é concebido como espaço educativo livre de preconceitos, considerando as transformações de natureza social e incorporando práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento do espírito crítico, renovador, de ordem científica, artística e esportiva. Tem como missão a busca permanente e conjunta de aperfeiçoamento da prática pedagógica para que esta possa transpor seus muros e atingir, em seu efeito multiplicador, outras instituições de ensino, ampliando as atividades de extensão e a inserção que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro mantém com a comunidade fluminense, além de propiciar ao Instituto manter-se em movimento constante de reflexão sobre a educação e renovação acerca do trabalho docente desenvolvido. (PPP do CAp/UERJ, p. 9)

A característica específica de associação entre ensino, pesquisa, extensão e cultura, proporcionada pela natureza da instituição possibilita a criação de um espaço em que conhecimentos de importância social são produzidos, como encontramos no seguinte trecho:

Uma instituição com as características do Instituto não pode existir em sua plenitude sem que ocorra a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e cultura. Este princípio se aplica a todas as ações desenvolvidas no CAp/UERJ, ou seja, fundamentalmente, que cada atividade de ensino envolva a perspectiva da produção

do conhecimento e sua contribuição social; que cada atividade de pesquisa se articule com o conhecimento existente e se vincule com a melhoria da qualidade de vida e trabalho dos sujeitos; que cada atividade de extensão e cultura seja um espaço privilegiado no qual educadores, educandos e comunidade articulem a difusão e a produção do conhecimento acadêmico escolar e do conhecimento popular, possibilitando um entendimento enriquecido dos problemas sociais, bem como suas soluções de forma solidária e responsável. (PPP do CAp/UERJ, p. 11)

Podemos perceber que a própria história de formação do CAp/UERJ aponta para as diferenças encontradas no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola. Isso se dá por vários fatores: o caráter humanista, o fato da possibilidade de experimentação de novas ideias, de novas práticas, pelo vínculo à universidade, pela autonomia dos docentes, pela valorização dos sujeitos, pela liberdade e democracia.

Sobre os objetivos do professor de História no Ensino Médio do CAp, o professor Luís apresenta sua expectativa de contribuir para a formação de seres pensantes, críticos e preparados para questionar, e o Ensino de História aparece como uma área do conhecimento que favorece para esse desenvolvimento, como percebemos na fala a seguir:

Bem, primeiro transformar seres pensantes. Pessoas que tenham capacidade crítica, pessoas que não aceitem qualquer ideia de verdade absoluta, e que fiquem prontos e preparados para questionar. Eu acho que esse é o primeiro grande caminho. Eu acho que o curso de História é fantástico pra isso. Ele traz essas possibilidades e ferramentas necessárias pra esse olhar crítico em si. A criticidade, acho que é o que mais falta na sociedade mundial hoje. E tentar estimular isso no aluno, tentar discutir com o aluno essas perspectivas são fundamentais dentro da função docente, dentro do olhar docente. (Professor Luís, 21/08/2018)

Ou seja, o professor está comprometido com a formação cidadã, e a História, para além do aprendizado dos acontecimentos e processos históricos, possibilita a reflexão e autorreflexão, assim, auxiliando na transformação social.

## **2.5 A prática docente dos professores de História do Ensino Médio do CAp/UERJ**

Os professores do CAp falam sobre suas escolhas profissionais. Começamos sobre as motivações que levam a escolha da carreira docente, e principalmente, em docência em História. Em comum, eles têm a escolha feita logo após o começo da graduação em História. Isso porque ambos conciliaram os cursos de bacharelado com o de licenciatura, e a pesquisa

historiográfica era o objetivo principal, seja por desejo de ser historiador, seja pelo desejo de conhecer a História. Como podemos perceber nas falas dos docentes:

Eu estava fazendo jornalismo, já terminando o curso, terminei em 1979, e em 1980, já estava fazendo História. Porque no finalzinho do curso de jornalismo, naquele momento do período da ditadura militar, um curso muito técnico, a intenção era um curso que me desse uma perspectiva social e política para trabalhar melhor no jornalismo, e aí eu optei pela História, porque a minha cara sempre foi de humanas. Eu achava que o curso de história iria me dar essa visão social e política mais de processo para trabalhar no jornalismo, por incrível que pareça, não foi para ser professora a minha intenção inicial. (Professora Rosa, 15/08/2018)

Não foi uma motivação orientada. Eu acreditava que a faculdade de história era simplesmente o interesse pela disciplina, quando escolhi fazer a faculdade de História, não tinha claro para mim que queria ser professor de História, foi só um interesse pelo conhecimento, pela disciplina, pelo conteúdo com o qual mais me identificava no Ensino Médio, isso me motivou a entrar na faculdade de História. Eu entrei na Universidade Federal Fluminense em que o Bacharelado e a Licenciatura eram feitos simultaneamente, quase todas as pessoas faziam os dois cursos, Bacharel e Licenciado, só durante a faculdade, ao fundar um pré-vestibular comunitário que decidi ser professor de história. (Professor Rafael, 16/08/2018)

A princípio, eu não tinha a ideia de que iria virar professor não. Depois que eu comecei o curso de História, e ao final dele, com a experiência que eu tive nos estágios, eu acabei me motivando e vendo que era um caminho natural da formação. E aí eu devo também ao próprio estágio que eu fiz, eu fiz estágio no CAP/Uerj, acho que isso foi muito importante para o despertar da minha profissão em si, mas a princípio, eu não tinha a ideia de que seria professor. Fui fazer o curso de História simplesmente por gostar de História, e depois, eu vi que teoria e prática se completam, uma coisa não existe sem a outra. Então, foi perfeito, a opção depois, como eu disse, é o caminho natural. (Professor Luís, 21/08/2018)

Percebemos que a motivação inicial não foi com o magistério. Isso nos faz pensar o porquê do magistério não ter sido a primeira opção de nossos entrevistados. Talvez porque a carreira da docência seja muito desvalorizada em nosso país. Talvez porque os salários médios na Educação sejam baixos. Talvez porque é de conhecimento popular que vida de professor é vida de “sofredor”. Todos os nossos entrevistados ao escolherem a graduação em História eram motivados pelo conhecimento histórico, mas não pela carreira do magistério. Essa triste realidade é fruto de um desgaste enorme da profissão, que com o passar do tempo perdeu *status* social com a proletarização do magistério. Alessandra Nicodemos apresenta a ideia de Abreu e Landine, para associar a proletarização do magistério com a crise de identidade docente:

O debate sobre identidade e prática docente, no tempo presente, tem levado alguns autores a considerar uma categoria de análise central: *a proletarização do magistério*. Nessa perspectiva de análise, a proletarização docente na educação básica é entendida como consequência direta de uma nova divisão de trabalho na prática do professor, que passa a ser regido pelos marcos da lógica da produção

fabril: alienação, repetição de tarefas, produção de mais-valia, apartamento entre concepção e produção, além de outros dados que passam a ser identificados como elementos de análise da realidade escolar e do trabalho docente. (ABREU & LANDINI, 2003, *apud* NICODEMOS, 2013, p. 37)

Devido a atual realidade de desvalorização da profissão docente, é comum na mentalidade social a acusação ao professor, como um dos culpados pelos baixos índices dos resultados da educação. Os professores não recebem apoio quando lutam por melhores condições para a educação, para a prática do magistério, ou quando fazem greves. Os baixos salários levam poucos à indignação, e frases como “professor tem que trabalhar é por amor” são constantes e ouvidas até em discursos de políticos.

Apesar desses e de outros problemas e obstáculos, a carreira do magistério é fascinante, e nossos entrevistados contaram que mesmo, inicialmente, não sendo suas escolhas, a vida acadêmica, política e social, os levaria para a educação. E é isso que mostra a fala do professor Rafael, que ao fundar um curso de pré-vestibular comunitário se vê como professor. Foi a luta política que o levou para a carreira. No momento da entrevista, relembra o professor que:

Informalmente, em 1999, como um dos fundadores do pré-vestibular da UFF, eu fui um dos alunos que ajudou a fundar como parte do movimento estudantil. Por ocasião do movimento estudantil, não foi por vocação, achamos que a forma de interferir politicamente era fundar um pré-vestibular comunitário. (Professor Rafael, 16/08/2018)

Ser professor de História é ser um agente social comprometido com as modificações que ocorrem no mundo. As aulas de História são um dos fatores, entre outros, que contribui para a formação da consciência histórica. As teorias da História de dois pensadores, Agnes Heller e Jörn Rüsen, afirmam que, a consciência histórica não é meta, mas 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 a reflexão histórica ou social geral. Cerri (2001) ao analisar os conceitos de consciência histórica, nos apresenta a ideia de Heller, conforme podemos perceber na seguinte citação:

Para Heller, a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo (desde a percepção da historicidade de si mesmo, que se enraíza na ideia de que alguém estava aqui e não está mais, e que eu estou aqui mas não estarei mais um dia) e é composta de diversos estágios, que vão desde o momento em que um dado grupo cria normas de convivência, substituindo com elas os instintos – em que o sistema mítico do grupo legitima-o e significa, para ele, a origem do universo, e em que o grupo é identificado à humanidade – até o momento em que num dado grupo, após se ter tomado consciência de que a humanidade transcende-o, concebe-se o mundo

como histórico (no sentido de construção humana, desconectada de quaisquer fatores metafísicos) relativizando a própria cultura a partir de outras, no tempo e no espaço, até a consciência de que a história não marcha indelevelmente para o progresso, que a racionalidade e a ciência não dão conta da evolução humana e de que o futuro é missão de cada um e de todos. Nesse percurso, teríamos chegado à configuração contemporânea da consciência histórica. (CERRI, 2001, 99)

Como a importância de transformação social está inserida no Ensino de História, muitas vezes, os docentes podem fazer uso de analogias, que é uma relação de semelhança entre objetos diferentes<sup>34</sup>, com experiências de suas próprias vidas, ou de outros sujeitos, num esforço de aproximação entre os alunos e o conhecimento histórico. Como a professora Rosa diz fazer:

Acho que todo mundo faz isso, consciente ou inconscientemente, ainda mais trabalhando com a História. Nossa memória afetiva, ou o cognitivo, as nossas experiências docentes de outros momentos ou pessoais, elas são muito utilizadas para construção de nossos saberes. Levamos isso para sala de aula, para exemplificar, para servir como, para problematizar questões trabalhadas. Sempre fazemos isso, não acredito que o professor possa trabalhar sem fazer isso, aproximar, a gente faz analogias, muitas vezes a gente faz até anacronismos, mas eles são necessários para que a gente possa aproximar as temáticas dos alunos, usando o pessoal, porque aí a gente usa o emotivo, isso aproxima, torna a História mais real com os alunos, ainda mais quando é o emotivo relacionado a uma pessoa que está próxima a ele, ou um colega ou a gente mesmo, isso aproxima ainda mais. (Professora Rosa, 15/08/2018)

Ou como no caso do professor Rafael para se explicar algum conceito trabalhado em sala de aula:

Sim, (utilizo exemplos da vida), mas de maneira muito genérica, e eventualmente, adaptações. Então, muitas vezes, para uma narrativa fazer sentido e ser profícua, adequada a um exemplo que está sendo utilizado em sala de aula. Isso acontece, mas com adaptações e não acontece muitas vezes. Muitas vezes, para fazer explicação de *conceito*, posso fazer por analogia, e para fazer uma analogia concreta, muitas vezes, se recorre a casos individuais, pessoais, que eu acredite que tenha alguma coisa que possa produzir sentido na vida dos próprios alunos. Então, uma situação cotidiana que eu tenho vivido, que eu ache que seja tão comum a ponto dos alunos também terem vivido situação semelhante, eu posso contar para poder usar como mecanismo de discussão a respeito de um *conceito*. Mas, conteúdo propriamente dito, não acredito que seja interessante se explicar tudo por analogia não, pode confundir mais do que ajudar. (Professor Rafael, 16/08/2018)

Ao fazer analogias dentro de uma aula de História, em um esforço de aproximação entre a realidade dos alunos e conteúdos históricos para se buscar uma maior compreensão, muitas vezes leva-se ao anacronismo. Durante muito tempo, o uso de anacronismo era evitado pelos profissionais da História, e considerando um grande erro. Porém, Nicole Loraux (1992)

<sup>34</sup> <https://dicionarioaurelio.com/analogia>

defende um uso controlado do anacronismo, desde que esteja claro o objetivo do estudo e o ângulo de observação. Isso para que o jogo entre passado e presente possa configurar sentido e inteligibilidade à História. Segundo Loraux:

Por que fazer o elogio do anacronismo quando se é historiador? Para convidar os historiadores, talvez, a se colocar à escuta de nosso tempo de incertezas, apegando-se a tudo que ultrapassa o tempo da narração ordenada: aos embalos assim como às ilhotas de imobilidade que negam o tempo na história, mas que fazem o tempo na história. (LORAUX, 1992, p. 68)

Quando os professores foram indagados sobre como preparam suas aulas de História no CAP, a questão sobre o currículo é citada pelo professor Rafael. Segundo ele, o currículo é produzido coletivamente de forma democrática pelos professores, e ao longo das aulas, caso algum deles perceba a inviabilização do que está prescrito no currículo, há a possibilidade de diálogo entre os pares e de uma revisão curricular, como podemos perceber no trecho abaixo:

Existe um currículo a ser cumprido, existe uma avaliação diagnóstica. Meu primeiro contato com o aluno é sempre de conversa de diagnósticos em relação aos conhecimentos do aluno, a ideia dele mesmo de História, o que ele debateu no ano anterior, e há também o tempo todo a questão de você trazer para os dias atuais as reflexões do que está acontecendo hoje. Mas, fundamentalmente, o CAP nesse sentido, particularmente, do currículo é uma escola bastante democrática. O currículo é construído coletivamente com ativa participação do professor. Eu não vejo uma tensão muito grande entre currículo e sala de aula, como ela é uma escola democrática, à medida que você for identificando, nós, na sala de aula, que vamos inviabilizar um tema do trabalho no currículo. Você vai refletindo sobre isso na hora de montar o currículo, você troca isso com seus pares, que são os outros professores, que vão poder trocar experiências com você e fazer sugestões na hora da elaboração do currículo, que é feito coletivamente. O currículo real sempre tem a tensão política do momento, da sociedade como um todo, mas no CAP, ele é construído democraticamente, ou seja, ele não é imposto a priori por uma autoridade escolar, e não há fronteiras nas quais você pode trabalhar não. O trabalho é utilizado no momento que você vai produzir este currículo, escrever este currículo, pensar sobre ele, pensar nos seus próprios objetivos. Nesse sentido, no que determina o bom trabalho, estou sendo determinado por algo que eu mesmo ajudei a construir. (Professor Rafael, 16/08/2018)

Assim, o professor Rafael indica a ausência de conflitos entre o currículo formal e o que realmente é desenvolvido em sala de aula. O que configura isso é a possibilidade do professor ser autor desse currículo em conjunto com os demais docentes. Percebemos na fala da professora Rosa essa flexibilização do currículo, que é pensado para garantir um bom desenvolvimento dos alunos da Educação Básica, como também, dos licenciandos que atuam no CAP.

É necessário um planejamento. Temos um conteúdo programático, objetivos de séries, objetivos a níveis de ensino, temos objetivos de ser uma escola preparatória para licenciandos. Nós também temos essa preocupação, quando planejamos de

diversificar estratégias, de ser um demonstrativo da possibilidade de trabalhar um currículo não só para os nossos alunos da escola básica, mas para nossos licenciandos. Então, temos que ter um planejamento oficial, isso é necessário e exigido. Entretanto, esse planejamento inicial, ele se modifica, se adequa, se transforma em outra coisa dependendo das necessidades da turma, dependendo dos saberes que os alunos trazem para a sala de aula. Por isso que cada planejamento é diferente. Eu tenho uma série inteira, em cada turma eu estou avançando ou não em determinados conteúdos programáticos, trabalhando ou não algumas habilidades, porque numas estão mais fortalecidas, noutras elas sequer surgiram. Então, o planejamento é diferente de acordo com a turma. (Professora Rosa, 15/08/2018)

O professor Luís ao responder a mesma pergunta, apresenta a necessidade da formação, que deve ser sempre continuada. Para ele, a dificuldade de se preparar uma aula passa pela necessidade de se estar disponível para as necessidades dos alunos, que podem aparecer durante uma aula, levando-a para outro tema, de se conhecer a turma e seus alunos. Também a conveniência de se pensar a todo o momento a função da profissão, como o trecho a seguir demonstra:

Preparar uma aula não é nada fácil. Eu acho superinteressante, porque muitas vezes você tem sua aula pronta e na sala de aula vira outro tema. Então, é óbvio que você tem que estar constantemente estudando, a formação é continuada, não tem como você achar que já tem um conhecimento básico, ou então, total de tudo, isso é impossível, então, a gente continua sempre estudando, sempre buscando novas questões. Eu gosto muito de fazer uma reflexão com as minhas aulas, eu repenso sempre minhas aulas e crio sempre um norte. O primeiro norte que eu tinha, eu pensava na aula de História que eu gostaria de ter tido. O segundo norte que eu crio hoje, é a aula de História que eu gostaria que minha filha tivesse. Inclusive, eu uso isso quando dou aula, falo essas duas frases. Porque isso faz com que eu pense a todo momento qual a minha função como professor, e qual o caminho que eu devo seguir. Então, estudar o tempo todo, pensar o tempo todo, analisar a turma também é sensacional. Você precisa saber com quem você está lidando, quem são os alunos, os interesses, os gostos, para que você consiga adequar o melhor possível. O cabedal de conhecimento que você pretende trabalhar com os meninos, óbvio, respeitando todo conhecimento, tudo aquilo que eles trazem. Então, para se tornar um bom amálgama, todas as questões têm que ficar sempre atentas e não tem como a gente não se debruçar no hoje. E aí, isso só a prática faz com que a gente consiga não cair nesse erro, no anacronismo. É sempre bom, você faz essas relações, essas comparações. Isso pra o aluno é fundamental, para que se aguce ainda mais o interesse, a curiosidade e a criticidade. (Professor Luís, 21/08/2018)

Sobre os materiais didáticos utilizados por eles, podemos perceber que o livro didático não é o principal instrumento usado. São usados textos produzidos pelos próprios professores em colaboração, inclusive, com alunos e licenciandos que fazem estágio no CAP. Desta forma, conseguem um material mais adequado a problematização de questões do que apenas de síntese. Como podemos perceber nas duas seguintes citações:

Textos! Várias formas de textos, mas a imensa maioria do material é de textos. Inclusive, as discussões teórico-metodológicas sobre materiais didáticos envolvem a

questão do texto. Por exemplo, quando você utiliza uma imagem, você está lendo uma imagem. A imagem não é um mero acessório ilustrativo, você lê a imagem, analisa a imagem, é uma leitura de mundo. A maior parte do material é de texto. Uso também recursos audiovisuais, músicas, eventualmente materiais plásticos, mas, a maior parte das vezes, utilizo mesmo textos, que muitas vezes eles mesmo criam, os alunos e estagiários, mas que apresentam os autores, fontes históricas escritas. Utilizo o livro didático, mas não é ele que orienta o trabalho, ele é só mais um material didático, que tem uma plataforma de vários textos ali disponíveis para os estudantes, e que eventualmente, orienta uma ou outra atividade na sala de aula. (Professor Rafael, 16/08/2018)

O CAP não utiliza livro didático na História como um manual didático fundamental, a gente até por conta do PNL, pois eles mandavam qualquer um que a gente não escolhia, aí resolvemos escolher um, que pelo menos se aproximasse mais do nosso projeto, das nossas necessidades, para distribuir aos alunos, para ser mais um instrumento. Mas a gente sempre primou por produzir os materiais, inclusive coletivamente, não só os professores que dividem a série, mas também, os licenciandos que trabalham conosco nas séries e nas turmas. Então, esse material de síntese didática, que é necessário na formação na escola básica, que são os textos, produzimos ou fazemos adaptações. No meu caso, eu gosto muito de textos, menos de síntese e mais problematizador, textos que possam servir não apenas como a síntese do conteúdo trabalhado. Não que eu seja contrária a isso, não que seja contrária a textos manuais, mas eu gosto de textos que problematizem, que nos ajudem a problematizar a questão, para que eu possa usá-lo na sala de aula mesmo, não para o aluno olhar o texto e ver qual é a resposta e responder o exercício de fixação, mas que eu possa usar na construção da narrativa na sala de aula, porque ele problematiza o tema, porque ele traz documentos variados, sejam iconográficos, sejam fontes primárias, sejam trechos de manuais acadêmicos, sejam textos jornalísticos e isso como um material escrito, mas eu adoro trabalhar com materiais visuais, então eu uso muitos documentários, eu uso muitas produções que estão na rua, produções dos próprios alunos, agora, por exemplo, a gente está propondo que eles façam “memes” sobre a questão da Cidadania e a República no Brasil. Então é, tudo, e qualquer elemento que está posto no mundo, para mim é fonte histórica, aliás, é isso, seja ela patrimonial, documentos visuais, escritos, tudo é, e principalmente a escrita do próprio aluno. Essa para mim é a fonte fundamental. (Professora Rosa, 15/08/2018)

Como percebemos na fala da professora Rosa, a utilização de materiais didáticos variados, como material jornalístico, cinema, documentários, audiovisuais; tratar como fonte histórica todos os elementos que estão no mundo, é de grande importância quando se objetiva auxiliar na formação de seres pensantes, autônomos, que interagem com o mundo.

Estamos no século XXI, e considerar que as tecnologias fazem parte do cotidiano da maioria dos jovens é de extrema necessidade para a formação dos indivíduos, para saberem lidar e pensar com e para a realidade. Isso porque mais do que aparelhos surgirem a todo o momento, são criados também novos espaços de socialização, como as redes sociais. Por isso, indagamos sobre como os professores estão introduzindo o assunto e o uso de tecnologias no ensino de História. Sobre esse assunto eles contam:

Hoje em dia, você tem o Facebook, Twitter etc., essas questões todas, que são ferramentas interessantes, mas que precisam de um cuidado. O professor tem que estar muito atento e ter um conhecimento para não transformar ou não misturar na

cabeça do aluno entretenimento e conhecimento. Apesar do entretenimento dever ser criticado o tempo todo também. Mas é interessante que a gente tenha esses cuidados, e analise e saiba como usar estas ferramentas. Eu não utilizo ainda mídias sociais como uma forma de aula, porque acredito que o Facebook e o Twitter trazem uma carga muito mais pessoal do Século XXI, mas que podem ser utilizados, assim quando tem uma reportagem interessante como meio caminho, assim como o próprio YouTube. Só que o professor tem que estar muito atento, e primeiro analisar o que ele tem em mãos e o que ele pode transformar como ferramenta em si. Se eu uso esses meios como meios de comunicação com os alunos, alguns alunos têm, por exemplo, o único meio que eu mantenho comunicação com eles o Facebook, mas estritamente. Sem vontade de colocar muita minha vida pessoal. Eu acho que o professor deve ter esse controle, de não expor o que é muito pessoal. Porque acho que o pessoal e o profissional devem ter um certo limite. (Professor Luís, 21/08/2018)

Tenho muito interesse em relacionar tecnologias e ensino. Para mim, todo professor e todo regime de educação formal deve estar preocupado em levar as tecnologias naquilo em que elas podem auxiliar ao aprendizado e ao relacionamento, a troca entre os alunos, como parte da cultura escolar, eu acho que é necessária. Mas entre esse interesse e meu conhecimento existe um espaço, e entre interesse e as condições efetivas das escolas, nós, mesmo sendo um colégio de aplicação, para trabalhar, existe um espaço ainda maior. Existe muita dificuldade para se trabalhar ainda, não temos material suficiente, quando tem esse material, não tem uma manutenção que garanta que se possa estar em funcionamento o tempo todo, não temos preparação para trabalhar novas tecnologias aplicadas efetivamente, muitas vezes, utilizamos essas tecnologias mais como ilustração, como antigamente se usava muito os programas televisivos, os vídeos, as fotografias ou as gravuras. Então, utilizamos mais como ilustração, como elemento problematizador. Isso são problemas que eu identifico, apesar de ser um profissional preocupado em como fazer isso, estar estudando como fazer isso, mas, às vezes, apesar de tudo isso, materialmente eu não tenho condições de fazer. Os celulares, grande problema, uma maneira que eu encontrei de fazer usar o celular, porque eles usam, foi começar a fazer pesquisa usando o celular. Então, para pesquisar um conceito, uma temática, para levantar problemas sobre uma temática, então eu mando fazer uma pesquisa no “novo pai dos burros” que não é mais o dicionário físico, hoje em dia é o Google. Ou eu trago um *site* para eles, porque normalmente eu direciono isso, para não se perderem. E isso exige um planejamento enquanto mediador desse processo. Ou então, eu transformo esse mundo virtual num mundo em papel, eu proponho trabalhar com a produção de um *site*, e não temos computador suficiente, então fazemos isso no papel ou no quadro negro, eu trago um pequeno texto com alguns conceitos, eles vão usando o material tecnológico que eles têm, ou livros, seja o que for, transformando o mundo virtual num mundo real. (Professora Rosa, 15/08/2018)

Como instrumento, não me sinto incomodado pela presença das novas tecnologias, só me sentirei incomodado, se eu for obrigado a utilizar todas elas em todas as aulas. À medida que tiver liberdade de utilizá-las como julgar mais adequado, me sinto bastante à vontade e eu as utilizo como instrumento. Acho proveitoso, desde que ela não determine o meu trabalho. (Professor Rafael, 16/08/2018)<sup>35</sup>

Compreendemos que existe a preocupação e o esforço para que as tecnologias estejam presentes na sala de aula. Há uma tentativa de utilização como ferramentas didáticas, sendo usadas como canais de pesquisa ou como equipamentos. Ainda percebemos a dificuldade que os docentes, de uma forma geral, têm em educar sobre o que sejam as tecnologias e as redes

<sup>35</sup> Facebook e Twitter citados pelo professor Luís são redes sociais virtuais onde os usuários se comunicam e postam fotos, mensagens, reportagens etc. O You Tube é uma rede social específica para vídeos. Já o Google citado pela professora Rosa é uma página virtual de pesquisas de todos os tipos.

sociais no impacto do mundo virtual sobre o real e vice versa. Porque a escola é um importante espaço de aprendizagem sobre a socialização, e nos dias atuais, esses lugares foram expandidos, cabendo novas análises e inserção como temas nas aulas.

Os alunos foram citados pelos professores como sujeitos produtores de conhecimento, inclusive de textos e outros materiais sobre História e/ou para a História. Perguntamos aos professores do CAp como se realiza a relação professor-aluno e como esses sujeitos atuam nessa produção. Eles apresentam os discentes como protagonistas.

Para o professor Luís é importante saber os nomes dos alunos para que eles sejam indivíduos e não números. Ele acredita que, desta forma, consiga criar laços com eles, uma proximidade que não significa intimidade, mas que possa favorecer o diálogo, e assim, todos experimentam a troca de ideias. É defensor da plena liberdade de expressão e valoriza os discursos, mesmo que contrários e divergentes. Como podemos conferir na sua fala abaixo:

Bom, eu tenho como uma prática desde que eu dou aula, de conhecer os meus alunos todos por nome, eu brinco na minha apresentação, geralmente no início do ano, que vai demorar um tempinho, mais ou menos um mês, mas eu vou conhecer cada um por nome. Isso faz uma grande diferença. Eu, quando era aluno, muitas vezes, eu era um número, não era chamado. Isso era algo que achava muito distante, indiferente. A partir do momento que você conhece o aluno por nome, já cria um laço, uma possibilidade de diálogo que se torna mais interessante. Então, eu tento buscar uma proximidade, que não significa uma intimidade, mas pelo menos, eu conheço quem são os meus alunos. Tenho uma facilidade ainda, boa memória tanto visual quanto a questão do nome em si, e isso vem facilitando esses anos todos dentro da sala de aula. Eu dou total liberdade para que eles discutam, e para que eles tragam temas que eles acham interessantes. E quando eu falo total liberdade, eu dou total liberdade mesmo. Mesmo que eles tenham uma posição contrária, ou uma posição diferente, ou algo que mereça a gente trabalhar e discutir mais. Eu não acredito numa verdade absoluta, então a gente, enquanto professor, tem que estar pronto para dialogar, e através da discussão e do entendimento, chegar numa reflexão que não necessariamente é a minha reflexão. Eu acho interessante você dar essa liberdade para que o aluno reflita, pense e que tenha sua posição. Então, eu penso nessa construção dessa forma de conhecimento histórico, assim, apresentar diversos temas, ser apresentado a outros e entrar numa discussão, para que se chegue a uma reflexão a partir do que se pensou, até para que se venha dirimir alguns preconceitos, para que se venha dirimir questões que merecem uma abordagem pouco mais refinada, mais detalhada. (Professor Luís, 21/08/2018)

O professor Rafael acredita que o professor seja o responsável por criar condições que favoreçam a produção do conhecimento, é ele o condutor do processo, e para isso, convida o aluno a ser protagonista. Também afirma a importância do afeto como agente facilitador na relação professor-aluno por ser uma relação humana, onde os sujeitos interagem. E, para ele, os sistemas de ensino à distância são limitados devido à falta do convívio e de interação.

Deve-se planejar para conduzir um processo de ação de aprendizagem, no entanto, essa condução no sentido, o tempo todo, de fazer com que os estudantes sejam protagonistas. Não se trata de uma ideia de inverter os papéis, que hoje em dia é conhecido como *sala de aula invertida*, não é isso. O professor ainda é o responsável pela criação das condições para aprendizagem, no entanto, ser o responsável pela criação das posições de aprendizagem não tem a ver com o fato de que ele é o centro de todo o processo do próprio conhecimento, da produção do conhecimento, não. Eu tenho que ficar convidando todos os alunos a serem os protagonistas desse conhecimento, isso faz parte, no meu entendimento, da criação das condições, então, os alunos são provocados, eles devem ser conhecidos pelo nome devem ter proximidade com professor, claro, devem ter a clareza de que o professor está conduzindo o processo, ele que é o responsável pelo processo, ele tem o controle sobre o que está acontecendo na sala de aula. Tem o objetivo de manter o controle sobre o que está acontecendo, no entanto, a relação não pode ser impessoal, se é uma atividade humana, e se estou convidando estudantes que estão em formação a serem protagonistas, eu não posso tratá-los de maneira impessoal, a atividade no magistério não é uma atividade técnica, por exemplo, há uma limitação muito grande da educação à distância das videoaulas, são muito limitadas, pois não há quase interação no nível pessoal. Então, é necessária uma interação no nível pessoal, tem que ser profissional, tem que ser fundamentada e orientada pedagogicamente, mas é uma relação pessoal. (Professor Rafael, 16/08/2018)

A professora Rosa confere as falas dos colegas e coloca o afeto em lugar de destaque na relação professor-aluno como facilitador no processo de ensino aprendizagem. E também, como os demais, deixa explícito que esse afeto é controlado, não há uma intimidade, mas sim, uma proximidade conduzida pelo professor dentro de objetivos pedagógicos e didáticos. Assim, segundo ela:

A minha relação com os alunos é muito boa, historicamente tenho uma relação construída de uma maneira muito afetiva com os alunos, eu não consigo fazer outra coisa diferente, o afeto é um elemento importante na construção da minha relação aluno-professor. Tem alguns professores que conseguem separar essas coisas, mas a minha relação é muito afetiva, então o afeto, quer dizer, eu sou assim, estética e afeto são elementos fundamentais para mim na construção do conhecimento no espaço escolar. Eu não descolo essas questões da questão cognitiva, eu acho que elas são facilitadoras, é mais do que isso, elas no caso da História são elementos fundamentais para a construção do conhecimento histórico, elas não são apenas facilitadoras, elas auxiliam a construção do conhecimento histórico escolar, então afeto está relacionado obrigatoriamente a isso. Além disso, eu acho que também tem que haver na relação construída a partir dessas bases aluno-professor uma clareza de papéis diferenciados, qual é o meu papel como docente, eu ali tenho um papel fundamental, mediadora na produção desse conhecimento, o individual e os saberes que os alunos trazem vão estabelecer as características dessa produção, mas eu tenho objetivos formais curriculares como profissional de História. Portanto, eu tenho que planejar estratégias para atender esses objetivos, eu não posso descartar isso para ser apenas amiga dos alunos, até apenas formalizar o afeto que eu tenho com eles, o afeto é o elemento fundamental para construir aqueles objetivos, que necessariamente, como nós já falamos antes, podem não ser atingidos da mesma forma, porque existem diferenças entre os alunos, mas essa é a minha guia, eu sou professora de História. Eu tenho uma função específica na mediação, como mediadora na construção desse conhecimento escolar, isso exige limites, disciplina, responsabilidade, e nada disso que eu falei é contrário ao afeto, a relação construída de diálogo, de respeito e de afeto com os meus alunos. (Professora Rosa, 15/08/2018)

A avaliação é uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que uma etapa estatística, pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos alunos, no andamento do conhecimento histórico escolar, servir como análise diagnóstica e apontar caminhos a serem seguidos, indicando o que deve ser trabalhado. O professor Rafael acredita que as avaliações devem ser diversificadas, entre as formais, as individuais e a autoavaliação. Ele lembra que a escola também é um lugar de normatização, onde os discentes se preparam para se adequarem aos padrões sociais. Como podemos conferir no fragmento abaixo, para ele:

A avaliação não tem apenas um único objetivo, a avaliação para mim é uma situação bem diversificada, as avaliações devem ser diversificadas. Acredito que as avaliações devem ter um espaço da formalidade e da avaliação individual, até o outro momento, o outro lado da autoavaliação. Então, as avaliações têm objetivos importantes para educação como um todo. No meu entendimento, se elas forem diversificadas, se o aluno tiver chance de se autoavaliar, se os instrumentos de avaliação forem diversificados, se as formas de avaliar individualmente e coletivamente, de maneira formal ou informal, acontecerem de formas heterogêneas e diversificadas mesmo, então acredito que uma prova individual sem consulta a nenhum material tem o seu papel, ela se justifica, por outro lado, no nosso modelo de sociedade, no meu entendimento, ela não pode ser descartada, a escola também é espaço de normatização. Então, o estudante deve sair da sua formação escolar preparado para encarar as normas sociais, ele será avaliado individualmente e formalmente, aí ele precisa ter contato com esse tipo de avaliação também. Agora não pode ficar só nesse modelo, muito pelo contrário, a escola é um espaço de avaliação diversificada, os trabalhos coletivos, os trabalhos identificados com a criatividade, as obras artísticas de uma maneira geral, cooperação entre os alunos, eles participarem do processo de montar uma avaliação, e atualmente, é uma forma de serem avaliados também, sem contar com a autoavaliação. (Professor Rafael, 16/08/2018)

Os professores também fazem comentários sobre a importância do exercício de avaliação para o desenvolvimento do trabalho de equipe, da coletividade e da criatividade. O professor Luís lembra as múltiplas inteligências<sup>36</sup> e a necessidade da utilização de várias formas de linguagens para se avaliar individualmente um aluno, que pode, por exemplo, não conseguir desenvolver questões escritas e ser avaliado oralmente. Comenta sobre o resultado imediato da avaliação, a nota, como sendo algo ligado ao momento, pois pode-se estar num dia ruim, doente, ansioso, etc., que não necessariamente corresponde ao que o indivíduo tenha de conhecimentos, habilidades e competências. Segundo ele:

Avaliar alguém é algo também que eu acho muito complexo. Mas assim, seguimos por praxe, que é algo sempre comum dentro do CAP em si ou qualquer outra instituição, aquela dita avaliação formal que é uma prova num determinado momento, onde mostrar que tem capacidade de fazer ou não determinadas questões. Eu acho isso muito pequeno, muito pouco. Eu pretendo sempre analisar em cima de

---

<sup>36</sup> Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional americano que desenvolveu a teoria das Múltiplas Inteligências, no livro *Estruturas da Mente*.

outras atividades, não necessariamente uma atividade formal, gosto muito de trabalhar com a criatividade e a ludicidade dos alunos. Sempre que posso trago um tema diferente, para que isso seja feito. A avaliação também deve perpassar pela questão do interesse dos alunos. Alguns alunos que podem não ter um rendimento, digamos formal muito alto, têm o interesse em discutir, aprender ou falar sobre a História que deve ser aproveitada. Deve ser representativa também numa formação de uma pseudo nota, de uma construção de uma nota, e isso é dado a partir desse conhecimento professor-aluno. Quando você conhece seus alunos, quando você cria esse caminho, consegue até deixar claro que a avaliação é um grande processo, não um momento único. É por isso que eu gosto de no Ensino Médio brincar com a questão do ENEM. O ENEM é um momento único. O rapaz faz uma prova que no dia ele pode estar tão bem. E o rendimento futuro não ser aquilo que representa o aluno. Por isso que eu falo, que uma nota nem sempre representa o que o aluno é. Em um determinado momento é um dado. (Professor Luís, 21/08/2018)

A professora Rosa avalia dentro de uma perspectiva da cultura escolar e do saber histórico escolar, considerando o desenvolvimento cognitivo dos alunos em toda e qualquer experiência que possa levar o aluno a produzir conhecimento histórico, utilizando linguagens e experiências variadas, onde o aluno é um produtor. Lembra também da necessidade de se preparar os alunos para avaliações externas como o ENEM e os vestibulares, por ser uma especificidade indispensável no acesso à universidade.

É uma questão muito importante, processo avaliativo e processo avaliativo de História, eu trabalho dentro da perspectiva da didática da História, de uma que integra as questões específicas da cultura escolar, e no caso específico do saber histórico escolar, as perspectivas cognitivas de construção do conhecimento histórico. Então, esses elementos são elementos fundamentais para que eu monte meus instrumentos de avaliação. O que eu estou chamando de instrumento de avaliação? Eu estou chamando de instrumento de avaliação toda e qualquer experiência que possa levar ao aluno a produzir conhecimento histórico escolar em sala de aula e fora dela, relacionado à nossa aula. Então, é a prova formal que o colégio estabelece, como uma semana de provas únicas da série? Sim, é essa prova, e também todo e qualquer exercício proposto em sala de aula pode-se transformar em exercício de avaliação, porque é o máximo que a gente consegue chegar dentro da estrutura formal da escola, e a forma como o ensino de História está colocado na escola, a de uma avaliação processual continuada, que é o ideal. O ideal é que você pudesse avaliar o aluno cotidianamente em todo momento, como ele responde, como ele aprende, se ele avança nas respostas, seja cognitiva, seja de habilidades em relação, seria muito interessante. Infelizmente, e olha que as turmas do CAp são pequenas, mas isso ainda é um processo bastante difícil pra gente fazer. Então, eu avalio formalmente com a prova, mas trabalhando com linguagens variadas, com experiências variadas, sempre tentando ver o aluno como produtor, avaliar como o aluno consegue se apropriar do conhecimento histórico, dos mecanismos de produção do conhecimento histórico, e orientar isso para a sua vida prática, no seu cotidiano. As provas têm esse objetivo. Se eu pudesse, eu faria uma avaliação só desse tipo, entretanto, eu trabalho com o terceiro ano do Ensino Médio, que tem um objetivo muito formal, pragmático, que é a prova dos vestibulares. E aí eu tento também, essencialmente, instrumentalizar os alunos para esse tipo de avaliação que foge aos objetivos essenciais meus enquanto educadora e do colégio de aplicação, necessariamente. (Professora Rosa, 15/08/2018)

Assim, podemos conhecer o contexto de surgimento dos colégios de aplicação no Brasil, um pouco do funcionamento do CAP/UERJ e os saberes e fazeres dos docentes de História do Ensino Médio.

### 3 SABERES E FAZERES DOCENTES EM ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, buscamos compreender como se constroem os saberes docentes, saberes esses tão decisivos para o Ensino de História na Educação Básica. Acreditamos que qualquer reforma curricular deva considerar tais saberes, que são desenvolvidos pelos docentes, profissionais especializados – não só por formação, como também, pela prática cotidiana em carreira na sala de aula, tecidos no ‘chão da escola’ – com funções de transformação social, fazendo destes intelectuais.

O saber docente é um conceito de educação que coloca em destaque e compreensão os saberes dos professores docentes, não só da Educação Básica, mas de todo sistema educacional. No caso dos professores que lecionam na Educação Básica, seus saberes são construídos cotidianamente e alguns fatores contribuem para seu desenvolvimento. Ao longo deste capítulo, tentamos entender quais são os agentes formadores do saber docente, que é o conjunto de conhecimentos desenvolvidos pelos professores ao longo da prática profissional.

No Brasil, o Ensino de História tem permanecido nos currículos de forma obrigatória até o presente momento, visando à construção de identidades sociais e culturais e para a formação de cidadãos conscientes. O Ensino de História escolar é um saber específico, que resulta de um produto de pesquisas acadêmicas, historiografia, disputas ideológicas e políticas, currículos, métodos de ensino, contexto histórico, e do saber discente, além do saber docente.

Em nossa pesquisa, o professor de História da Educação Básica é considerado um profissional, intelectual, produtor de conhecimento específico na prática cotidiana do seu ofício. É ele um dos sujeitos sociais com saberes alargados sobre sua profissão. Não considerar esses saberes em qualquer reforma educacional, é dispensar um importante colaborador do conhecimento histórico escolar.

Assim, a partir das narrativas dos professores de História do Ensino Médio do CAP/UERJ, que participaram da pesquisa através de entrevistas, percebemos as contribuições valiosas que os docentes podem oferecer para se pensar educação no Brasil e possíveis reformas.

### 3.1 Saberes e fazeres docentes

Saberes docentes é uma categoria analítica que durante muito tempo permeou nossos pensamentos de forma intuitiva. Isso porque a prática cotidiana na escola, a preparação dos programas, aulas, a busca por conhecer novos instrumentos pedagógicos, o esforço para compreender os alunos e suas realidades são práticas comuns na vida profissional de um professor da Educação Básica. Cabe lembrar que ao refletir sobre as mesmas, a noção de um saber docente já existe. O saber específico de um docente é construído academicamente, ampliado ao longo da carreira, com muito esforço, com pesquisas, trocas entre os demais profissionais e as teorias educacionais.

Durante muito tempo, saber docente foi compreendido como um processo que transforma o conhecimento do professor em conteúdo a ser ensinado, dentro de uma racionalidade técnica, que buscava métodos científicos para a prática educacional, e assim, o professor é apenas um aplicador de conhecimentos, não um produtor de conhecimento. Segundo Ana Maria Monteiro “a eficácia através do controle científico da prática educacional, trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros.” (MONTEIRO, 2001, p. 122). Assim, cabia ao professor dominar os conteúdos e as técnicas de transmissão (didática) para um bom aprendizado de seus alunos.

De acordo com a autora, tal concepção ainda é bastante recorrente nas percepções e práticas de alguns educadores. Apesar disso, esse modo de compreender a educação tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio, pois ele não considera o professor como um agente social inserido no processo educativo com conhecimentos produzidos pela e para a prática profissional, como também, não considera o currículo como um espaço de criação simbólica e cultural. Conforme Monteiro:

nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que veem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas. (MONTEIRO, 2001, p. 122)

As pedagogias não-diretivas, “libertadoras”, que radicalmente assumiam o questionamento dos saberes dominantes e valorizam os saberes populares em nome da

libertação ou emancipação dos grupos dominados, muitas vezes levaram a um esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino que, em alguns casos, se restringiu a reproduzir o senso comum, com consequências perversas para os grupos subalternizados que pretendiam libertar. (MONTEIRO, 2001, p. 122)

Partindo de esforços para se analisar novas questões que o paradigma tecnicista não dá conta, surge o eixo ‘saber docente’, como informa a seguinte citação sobre saber docente:

Nos últimos anos, no entanto, esforços têm sido realizados por pesquisadores em educação, com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes. (MONTEIRO, 2001, p. 122)

A categoria “saber docente” possibilita, desta forma, que o estudo das relações entre os professores e seus saberes fossem encarados como fundamentais para a composição da identidade e das competências profissionais dos docentes. Como podemos perceber na seguinte citação:

que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Perrenoud, 1993, 1999; Therrien, 1996; Tardif, 1999; Moreira, Lopes e Macedo, 1998 *apud* MONTEIRO, 2001, p. 123)

Ana Maria Monteiro reconhece o avanço que a categoria “saber docente” traz para se compreender as ações dos professores, porém aponta para a necessidade de mais pesquisas que especifiquem intimamente a relação dos docentes com os saberes que ensinam, segundo a autora:

Acreditamos, no entanto, que mesmo esses trabalhos, que representam um avanço significativo para a compreensão da especificidade da ação docente, ainda se ressentem da ausência de pesquisas que direcionam seu foco de análise mais diretamente sobre a relação dos professores com os saberes que ensinam, tarefa esta que, certamente, demanda um esforço de especialistas das diferentes áreas de conhecimento específico, em trabalhos individualizados e coletivos, que possam melhor esclarecer essa relação tão valorizada pelos professores (principalmente aqueles que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio) e, ao mesmo tempo, tão ausente de seus comentários e conversas cotidianas e profissionais. (MONTEIRO, 2001, p. 123)

Percebemos a necessidade de compreender a relação dos professores com os saberes que ensinam, por isso buscamos analisar as narrativas que os professores de História do

Ensino Médio do CAP/UERJ produziram, pois estes são sujeitos que reelaboram o currículo prescrito a partir das muitas conexões que estabelecem na prática da profissão.

Contudo, existem pesquisadores que trabalham com a questão da experiência dentro de uma abordagem mais plural, relacionando diversos saberes além do saber científico de referência, criando a categoria “conhecimento escolar”. Podemos perceber na seguinte citação de Monteiro, que indica Develay (1995); Forquin (1992); Chevallard (1991); Goodson (1998); Lopes (1999) como investigadores que trabalham com essa chave. De acordo com Monteiro (2001) os:

pesquisadores preocupados com a especificidade da experiência educativa escolar têm trabalhado com a categoria “conhecimento escolar”, referida como aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e cotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista (Develay, 1995; Forquin, 1992; Chevallard, 1991; Goodson, 1998; Lopes, 1999. (MONTEIRO, 2001, p. 123)

Ana Maria Monteiro apresenta Tardif, Lessard e Lahaye (1991) para enfatizar a pluralidade do saber docente como uma fusão de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes da própria disciplina, dos currículos prescritos e da experiência no desempenho da profissão, expandidos pela vivência individual e coletiva, do fazer e do ser. Conforme identificado no trecho a seguir:

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os primeiros têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas) (1991, p. 219). Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares, os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados, resultado de um processo de seleção cultural ou de transposição didática, como quer Chevallard. Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela vãs- Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001 131 lidados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.” (1991, p. 220 *apud* MONTEIRO, 2001, p. 130)

Ou seja, os saberes docentes não são sistematizados em manuais, não se encontram nas instituições acadêmicas, não são os currículos, não são reproduções teóricas, mas são saberes que incorporam saberes provenientes destes todos, e que ultrapassam cada um dos

seus agentes formadores. Isso porque mais do que saberes teóricos, são saberes práticos, são construídos e desenvolvidos no exercício cotidiano da profissão, é a cultura docente em ação.

Destaca Monteiro que:

esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, estes saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação. (1991, p. 228). (MONTEIRO, 2001, p. 131)

Segundo Tardif (2002), o saber docente deve ser contextualizado porque é sempre o saber de alguém, que está inserido numa determinada realidade com ações e finalidades específicas, e relacionado com a identidade e experiência profissional e de vida desses sujeitos. Segundo o autor:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11)

Então, saberes docentes estão intimamente ligados à formação e experiência profissional e pessoal dos docentes, é um saber social, porém também tem interface com a individualidade do professor, suas histórias de vida como um importante elemento norteador das práticas docentes no cotidiano escolar. Tardif (2002) apresenta alguns fios condutores entre o individual e o social para se entender o saber docente, que são: saber e trabalho; diversidade do saber; temporalidade do saber; a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; saberes humanos a respeito de seres humanos e saberes e formação de professores.

Questionados sobre as influências que suas histórias de vida possam ter sobre suas práticas docentes, os professores do CAp/UERJ comentam que:

Eu sou uma pessoa que gosta muito de estudar e conhecer as coisas, de pesquisar as coisas, independentemente, se elas estão associadas à minha profissão ou não. Então em outras dimensões da vida pessoal, eu ajo da mesma forma, eu vou pesquisar, vou estudar, vou me preparar para enfrentar os desafios do dia a dia. Eu acho que a profissão de professor se encaixa muito nisso, em primeiro lugar, o professor tem que gostar de aprender antes de gostar de ensinar, essa é a minha visão das coisas. Então um pesquisador, uma pessoa que se envolve com conhecimento, ela já está com um pé dentro da profissão; e outra coisa que eu acho, que é a dimensão política

do ser humano, ela é intrínseca, inerente. Então a atividade do historiador, do professor de História, é uma atividade de formação política do cidadão. Aliás, não apenas de um professor de História, mas dos professores em geral. Eu acredito que a escola deva ser politizada num termo bem amplo etimológico da palavra, então como eu sou uma pessoa que enxerga a vida como tendo um relacionamento pessoal com as pessoas, sociedade, com parentes, com os vizinhos, com relação política e discussão coletiva sobre a vida, eu passo isso também para as aulas, ajuda a formar cidadãos na sala de aula e também nas conversas fora de aula com outras pessoas, dentro da própria família; Eu estou pensando sobre a sociedade como um todo, não só na minha vida privada. Acho que as coisas funcionam muito bem nesse sentido, enquanto eu tiver a liberdade de me posicionar politicamente, debater politicamente a sociedade, eu farei tanto a mesa pessoal, quanto a vida profissional. (Professor Rafael, 16/08/2018)

A vida pessoal da gente vai interferir nas questões dos problemas, pode interferir mais ou menos, o que normalmente acontece comigo, e não é que seja uma dificuldade assim, posso ter sérios problemas pessoais, mas quando eu entro em sala de aula, parece que eu adentrei, passei pela porta, parece que aquilo fica, não é que desapareça, mas fica resguardado para um outro momento. Eu consigo separar essa questão, resguardo para outro momento e aquela relação com os alunos preenche toda a minha necessidade de ser indivíduo, eu esqueço, não esqueço não, tá lá, tá posto, sair da sala de aula aquilo vai de novo aparecer na minha mente, mas quando eu entro na sala, a relação com os alunos, as suas necessidades, as nossas necessidades preenchem a minha mente. (Professora Rosa, 15/08/2018)

Acho que com o tempo e com a experiência em sala de aula, nós, enquanto professores, conseguimos dosar um pouco, é óbvio que não totalmente. Um professor que segue um pouco o olhar freireano, sempre sai incomodado com questões particulares dos alunos, não que você venha querer interferir ou transformar, mas você sai incomodado, porque você enxerga o outro como ser humano. Então é uma tensão do profissional, do humano e que para mim caminham juntos. Eu acho que os anos de prática vem levando a enxergar um complexo maior e dar arcabouços, muitas vezes, para se tornar um auxiliador, inclusive em algumas questões. Alguém que vai trazer, de repente, uma perspectiva, um ponto de vista que pode ser analisado, escutado, mas como um caminho de ajuda, sem querer passar por cima de outras esferas, mas, simplesmente, como um professor, indivíduo atento em sala de aula que conhece seus alunos. Acho que isso é um caminho importante. E é o que pelo menos eu tento fazer. (Professor Luís, 21/08/2018)

Percebemos que os professores têm a noção de que são indivíduos com muitas funções sociais, mas que se esforçam para não deixarem que a vida pessoal interfira na profissional e vice-versa. Acreditamos que isso se faz por uma postura ética na profissão. Porém, acreditamos que as vivências são contribuições para a constituição do ser em si. Assim, podemos observar melhor nas respostas dadas a pergunta 18 (Anexo), como as experiências vividas podem interferir/alterar o saber docente.

Acho que sou um professor melhor do que eu fui. Explico o que quero dizer com melhor: não apenas melhor pela passagem do tempo cronológico, mas porque todas essas minhas experiências, grande parte delas, foram utilizadas por mim mesmo, que sou o principal crítico do meu trabalho, para melhorar minha atividade docente, para me formar. Se a minha formação, que acredito que dependa da minha atividade prática, do meu viver docente, eu me transformei muito durante todos esses anos, e

pretendo continuar me transformando, pretendo ter muitas outras experiências para continuar me transformando. (Professor Rafael, 16/08/2018)

Olha só, eu vejo a Rosa de lá para cá amadurecendo o que é ser professor e o papel importante dele. Num primeiro momento, a Rosa era a Rosa professora, que tinha uma perspectiva muito de que o conteúdo é o objetivo. História é importante porque é História, né? Então, apesar de eu estar lá no momento de experimentação, a Rosa se constituía como docente e o conteúdo como elemento fim. O fim de ser professor era ensinar o meu conteúdo e o meu conteúdo de uma significação de formação por si só. Eu acho que os PCNs, os meus estudos sobre eles, e junto com ele, eu fui amadurecendo enquanto professora, me levaram ver que os meus conteúdos são apenas ferramentas para atingir objetivos que estão postos e são específicos da Educação Básica e do ensino de História na escola básica, que dialogam, mas que não se confundem com a história que eu aprendi para ser historiadora; dialogam, mas não se confundem. Então, eu amadureci tremendamente sobre os significados de ser professora de História, sobre o significado de se construir um saber escolar, histórico escolar. (Professora Rosa, 15/08/2018)

A grande diferença, uma, acho que a principal é a paciência. Não que eu fosse um cara muito impaciente, mas assim, com os anos de sala de aula, você consegue administrar mais todos os conhecimentos que você aprendeu, então academicamente fica melhor para você, daquele constante exercício, você tem lembranças maiores de determinados períodos, e com isso, você consegue trabalhar uma aula melhor, que siga várias correntes historiográficas ao mesmo tempo. Você se torna uma pessoa mais atenta, atenta ao outro, você consegue identificar rapidamente quando um aluno não está bem por algum motivo, isso é uma coisa assim impressionante, o seu olhar, ele fica muito mais, digamos, muito mais amoroso ao outro, muito mais humano ao outro, incrível. Você um ser humano e se considerar humano? Mas tudo bem. Você se entende e consegue ver o outro com um cuidado maior. Eu acho que isso é mais importante. Você sabe ou você consegue entender melhor que aluno é aquele, como incentivá-lo, como fazer com que ele se sinta importante dentro daquele momento de sala de aula, então você se torna muito mais pontual em todas as suas ações. Até o simples fato de usar o quadro negro se torna melhor. Então, é o tempo que te traz o melhor dos conhecimentos, que é o de você também se conhecer enquanto professor. Você se visualizar e questionar o que foi legal, o que não foi, o que pode ser muito melhor, e o que você gostaria de fazer, o que você ainda pretende fazer, então isso é bem legal. Quando você tem essa perspectiva de se autoanalisar profissionalmente e ver o que você pretende enquanto carreira. Acho que isso é a grande questão. (Professor Luís, 15/08/2018)

Quando perguntamos de forma direta o que os professores acreditam ser o saber docente, a consciência dos elementos que formam esse saber fica clara, como podemos constatar na fala da professora Rosa, ela percebe que seus saberes enquanto profissional docente foram adquiridos além da universidade, ao longo da sua experiência, da sua vida. Isso porque embora haja uma intenção de separação do professor enquanto indivíduo pessoal, com problemas, com seus sentimentos, quando este atua na sua função, seja preparando planejamentos, seleções de conteúdos, e mesmo na sala de aula, ele é um indivíduo completo. Para esta professora:

Os saberes docentes são adquiridos na vida do indivíduo e do professor. Embora a gente tente separar enquanto afeto e problemas, mas nos nossos planejamentos, nas

nossas seleções de conteúdos, nas nossas opções de como trabalhar, a gente é um indivíduo completo, então os nossos aprendizados como indivíduo, na nossa formação como profissional, docente Historiador, elas entram, se misturam, e dão a cara do nosso planejamento. Então saberes docentes é exatamente essa soma, muitas vezes diferente das partes que a compõem, é como uma salada de fruta, você junta banana, laranja, caqui, seja lá o que for, se você comer cada uma, elas têm gosto singular, mas se você comer misturado, elas ganham sabor da Salada de Frutas, certo? Assim eu entendo, os saberes docentes são variados, eles são adquiridos de lugares sociais diferentes, onde aquele indivíduo, o professor, atua, se relaciona, se constitui. Entretanto, quando eles são juntados e levados para sala de aula, eles ganham uma autonomia, eles são ao mesmo tempo essa soma de características, e junto com isso, algo diferenciado, é uma unidade diferente das partes que a compõem isoladamente, então, esses são saberes docente. (Professora Rosa, 15/08/2018)

O professor Rafael faz comentários acerca da necessidade da experiência ser iniciada ainda no período de formação acadêmica do professor com estágios, o contato regular com os alunos, outros docentes, para a partir de trocas ter a possibilidade de aprender mais. Ou seja, para ele, o saber teórico exigido na profissão deve ser acompanhado da experiência prática, como nos afirma no trecho seguinte:

A atividade do professor, a atividade docente, é, antes de tudo, uma atividade humana, ela tem o lado formal dela como qualquer atividade humana, somos seres pensantes, a gente formaliza os saberes, mas tem o lado que é completamente imponderável, intangível, incomensurável. Como atividade humana, o saber docente é tão importante para ele quanto o lado da formação acadêmica, da prática, da experiência, vivência na escola. Não há uma hierarquia entre essas duas formações, não há, inclusive elas devem ser feitas, no meu entendimento, no mesmo momento da vida, ao mesmo tempo que o professor adquire saberes acadêmicos necessários para o desempenho da sua atividade principal, que é o magistério, ele deve estar em contato com os estudantes, com os alunos, deve fazer os estágios, participar das atividades práticas em sala de aula com outros docentes, que já estão lá há mais tempo. A prática do saber docente é uma atividade profissional, é uma atividade humana, que depende do contato com pessoas que promovem situações que são muitas vezes inéditas. Casos muito específicos, em que uma formação, estritamente acadêmica, distante desse meio da sala de aula não tem condições de sanar, então é necessário uma parte prática fundamental. (Professor Rafael, 16/08/2018)

Para nós, o discurso do professor Luís complementa os demais, ele também percebe que os saberes docentes são construídos além dos saberes acadêmicos. Não que os saberes adquiridos academicamente não sejam importantes, é justamente o contrário. Todos os professores entrevistados destacam a necessidade da formação acadêmica, da formação disciplinar, dos conceitos e da historiografia. Porém, o saber docente ultrapassa esse saber. O professor Luís destaca o outro como um dos fatores importantes para a determinação do saber docente. O outro sendo os alunos, sendo o meio social no qual o professor está inserido.

Como eu adquiri os saberes? Bem, mundo acadêmico, primeiro lugar, mas não só. Saberes do que eu posso brincar no cotidiano do dia a dia, que você tem uma inter-

relação com várias outras pessoas, acho que isso é importante. Com saberes acadêmicos, com essa relação do que vem da própria sociedade, dos meios em que a gente vem vivenciando e circulando. É olhar crítico, isso eu acho que é fundamental. Então, por exemplo, quando você assistir a um documentário, quando você assiste a um filme, quando você escuta uma música, tudo vem te remeter a alguma análise para pensar. E o saber docente? Caramba, o saber docente é um somatório dos aprendizados de vida, de tudo que se leu, do saber discente, do olhar atento e de tudo que nos cerca. Pensar no saber docente é você tentar compreender a todo momento, pelo menos nós das humanas, o que é humano e que dimensões de humanas, o que a gente pode trabalhar. Envolve história, filosofia, e geografia, antropologia, qualquer área, qualquer campo que venha trazer uma reflexão sobre o tempo. (Professor Luís, 21/08/2018)

Como podemos perceber, os saberes docentes são todos os saberes que agem e interagem para a formação e atuação do docente enquanto profissional. Saberes esses que são, inicialmente, adquiridos na formação acadêmica, no contato com as teorias envolvidas na área com a experiência e experimentação prática. Saberes também desenvolvidos ao longo da vida do indivíduo, tanto no sentido do exercício da profissão, quanto na vida social e pessoal. Saberes que interagem a todo o momento com o outro, num sentido expandido do termo. O outro enquanto sujeito diretamente relacionado no contexto educacional, como os discentes, outros professores, equipe pedagógica e todos os funcionários, pais e comunidade escolar. Saberes que também se promovem pelos currículos e a própria crítica dos currículos. Saberes históricos e sociais.

### **3.2 O campo disciplinar de atuação dos professores: Ensino de História**

A História é uma das disciplinas obrigatórias, até o presente momento, no Ensino Fundamental e Médio no sistema educacional brasileiro e faz parte dos currículos. Porém, como mostramos no primeiro capítulo, as atuais reformas colocam em xeque sua permanência no Ensino Médio. Entendemos o ensino de História como indispensável para a formação das crianças e jovens pela escola e construção de cidadãos conscientes e ativos socialmente.

Pensar no ensino de História é pensar em qual ensino de História é ensinado nas escolas. O ensino de História escolar seria uma repetição dos conhecimentos históricos produzidos pela historiografia e transmitidos através da didática para os alunos? Ana Maria Monteiro faz essas perguntas:

Esta questão nos remete ao questionamento sobre o saber ensinado: no caso da disciplina História, este é o conhecimento histórico trazido para a escola para ser

transmitido aos alunos com base em técnicas de ensino aplicáveis em qualquer situação? Ou é resultado de elaboração com epistemologia própria, que incorpora a história dos grupos envolvidos e do lugar onde é realizado, que incorpora contribuições dos diferentes saberes que circulam na sociedade numa construção híbrida e que apresenta características decorrentes da dimensão educativa que o constitui? (MONTEIRO, 2017, p.2)

Assim, Ana Maria Monteiro questiona o lugar da História ensinada, pois para ela é um lugar de fronteira, sendo um espaço de múltiplos saberes, saberes históricos, epistemológicos, mas também, que contribui para o desenvolvimento da criticidade dos discentes, para que sejam cidadãos plenos e atuantes, ao mesmo tempo, que é um local de memória, pois possibilita relacionar o vivido com o ensinado. Segundo ela:

Lugar teórico, de produção e transmissão de saberes; “lugar de fronteira”: entre História e Educação, de confluência de e com outros múltiplos saberes, o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos alunos, cidadãos atuantes na sociedade em que vivem; “lugar de memória”, na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias. Relação estrutural que gera conflitos, resistências, negações. Relação que põe em confronto diferentes culturas, visões de mundo. Cabe indagar: É possível ensinar história? (MONTEIRO, 2017, p. 3)

Como assimilamos o currículo como um espaço de produção simbólica e cultural, o ensino de História não é meramente uma divulgação social de conhecimentos produzidos academicamente, assim, esse ensino se elabora por sujeitos interagindo num processo de produção que cria significações, ao mesmo que é criado por eles. Conforme podemos perceber na seguinte citação:

Estudos contemporâneos do campo do currículo, dentro da tradição crítica, têm demonstrado que "o currículo é terreno de criação e produção simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos", nos ensinam Moreira e Silva. (MONTEIRO, 2017, p.4)

Logo, mesmo havendo currículos prescritos, impostos por governos, currículos oficiais, que determinam conteúdos, habilidades e competências, o que realmente se ensina e se aprende extrapola esses currículos, pois o processo de ensino-aprendizagem é protagonizado por seres sociais num contexto cultural de significações.

Então, os agentes sociais envolvidos nesse processo, alunos e professores dentre outros, estão ressignificando seus saberes. Os professores, por exemplo, reconstróem saberes para que eles possam ser transformados em saberes ensinados e aprendidos. Monteiro recorre a Chevallard<sup>37</sup> para explicar esse processo chamado por ele de *transposição didática*. Segundo ela:

Esta significação ativa se dá, não apenas pelos alunos, mas também pelos professores que, ao preparar e desenvolver suas aulas, elaboram e reelaboram os conteúdos prescritos em novas construções para tornar aqueles saberes possíveis de serem ensinados e aprendidos. Este processo, denominado transposição didática por Chevallard, permite a criação de configurações novas, com epistemologia própria e diferenciada em relação ao “saber acadêmico”: o saber ensinado. (MONTEIRO, 2017, p.4)

É no ensino de História escolar que o docente trabalha para questionar verdades estabelecidas. Novos saberes são construídos, possibilitando a construção de saberes diários, que podem se tornar instrumentos de libertação e resistência, como afirma Monteiro:

No contexto da aula e das atividades, cabe ao professor trabalhar o “pensamento histórico” para o questionamento de verdades estabelecidas e busca da compreensão da historicidade da vida social. Novos saberes são construídos pelos alunos, saberes estes que, ao se constituírem como conhecimento cotidiano, e ao incorporar a dimensão problematizadora e crítica, podem tornar-se instrumento de libertação, resistência. Mas pode também se manter como lugar para a legitimação de poderes instituídos, em perspectiva conservadora. (MONTEIRO, 2017, p.16)

Sobre os objetivos do professor de História no Ensino Médio do CAp, o professor Luís apresenta sua expectativa de contribuir para a formação de seres pensantes, críticos e preparados para questionar, e o ensino de História aparece como uma área do conhecimento que favorece para esse desenvolvimento, como percebemos na fala a seguir:

Bem, primeiro transformar seres pensantes. Pessoas que tenham capacidade crítica, pessoas que não aceitem qualquer ideia de verdade absoluta e que fiquem prontos e preparados para questionar. Eu acho que esse é o primeiro grande caminho. Eu acho que o curso História é fantástico pra isso. Ele traz essas possibilidades e ferramentas necessárias pra esse olhar crítico em si. A criticidade, acho que é o que mais falta na sociedade mundial hoje. E tentar estimular isso no aluno, tentar discutir com o aluno essas perspectivas são fundamentais dentro da função docente, dentro do olhar docente. (Professor Luís, 21/08/2018)

---

<sup>37</sup> CHEVALLARD, Y. *La transposicion didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

Ou seja, o professor está comprometido com a formação cidadã, e a História, para além do aprendizado dos acontecimentos e processos históricos, possibilita a reflexão e autorreflexão, assim, auxiliando na transformação social.

É essa possibilidade transformadora que o ensino de História carrega, que o faz objeto de disputas culturais e simbólicas, disputas essas que estão na centralidade do atual processo de reforma curricular em que vivemos no Brasil.

### 3.2.1 Ensino de História no âmbito das mudanças curriculares atuais e o papel do Ensino Médio na formação da juventude: a reflexão dos professores do CAp/UERJ

O ensino de História está na base da disputa em reformas educacionais, porque é dentro desse ensino, mas não somente, que a cultura histórica se desenvolve. É com o ensino de História que um povo pode entrar em contato com parte de seu passado, da sua História, criando assim identidades. Isso não foi diferente desde a primeira versão da BNCC. Nilton Muller Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues ao analisarem as disputas de especialistas da produção das duas versões da BNCC afirmam a importância do ensino de História, conforme se percebe:

O campo de ensino de História fora, desse modo, o campo mais visado de toda a Primeira Versão da Base. Perguntamos por quais razões isto teria ocorrido e a resposta parecia óbvia. O currículo de História é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e de dizer o passado; de criar referências ao presente e de estabelecer o que é necessário que se torne uma memória e, conseqüentemente, componha uma identidade para todos/as os/as brasileiros/as. Ora, o currículo não consiste apenas em uma lista de conteúdos, nem mesmo o se reduz a um conjunto de objetivos para o ensino, mas foi exatamente em relação a esses dois elementos que constituem o currículo, ainda que não sejam o seu todo, que se deram os termos das disputas e dos conflitos. (PEREIRA E RODRIGUES, 2017, p. 28)

Então, o Ensino de História é um dos elementos formadores da cultura histórica. Segundo Fernando Sánchez Costa (2009), a cultura histórica “es el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado” (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.277). Muitos outros elementos são agentes configuradores que contribuem para a formação da cultura histórica, como: políticos, escritores, jornalistas, as mídias, as famílias, as igrejas além dos profissionais de história, “Un grupo destacado es el que forman los profesionales de la

Historia. La escuela es una fragua intensiva en la que se ponen los fundamentos de la conciencia histórica de los ciudadanos.” (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.279).

Também há os que apoiam um currículo nacional, a BNCC, como as professoras Flávia Eloisa Caimi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, no artigo “O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?” As autoras acreditam que não existindo um currículo nacional, são os livros didáticos que acabam por balizar os conteúdos, habilidades e competências em todo o Brasil, o que pode ser percebido pelo PNLD, segundo elas:

Nossa experiência, como pesquisadoras do campo do ensino de História nos últimos vinte anos, tem mostrado que, na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecidos os programas referentes ao conhecimento histórico escolar. A despeito de não termos tido, nos últimos trinta anos, um “currículo mínimo”, temos consubstanciado os processos de ensino e aprendizagem da História nas escolas com os mesmos conteúdos, de norte a sul do país. Uma clara evidência dessa situação pode ser visualizada nos resultados do Programa Nacional do Livro Didático (CAIMI e OLIVEIRA, 2017, p. 678).

Assim, a necessidade de um currículo nacional se faz presente para o desenvolvimento de uma política pública que contemple um projeto de nação, o que fica claro na seguinte citação:

Isso porque, como já manifestado anteriormente (Caimi, 2015), acreditamos na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação, por meio de uma base curricular que indique objetivos de aprendizagem e defina as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente nas/das sociedades da informação e do conhecimento. (CAIMI e OLIVEIRA, 2017, p. 67)

Ainda que defendam a existência de uma base curricular nacional, as autoras afirmam que é necessário se manter as especificidades locais:

Também nos confere conforto o fato de que, ao admitir a necessidade de estabelecer uma base curricular para o país, não se está ferindo de forma alguma outro princípio pedagógico que nos é muito caro: a possibilidade de uma composição curricular que considere as especificidades locais. (CAIMI e OLIVEIRA, 2017, p. 68)

Apesar do livro didático de certa forma indicar os currículos em História na Educação Básica em todo o país, o CAP/UERJ vai na contramão deste sentido. Como todas as escolas públicas do país, ele também recebe livros didáticos do PNLD, que são distribuídos aos alunos como mais um material didático, não sendo o principal recurso, como percebemos no capítulo anterior.

O professor Rafael do CAP/UERJ acredita que qualquer reforma deva partir do objetivo político da educação. Mas quando ele fala sobre político, não se refere à política partidária. Sua compreensão sobre a política como ato humano se relaciona com a concepção aristotélica sobre a condição política natural do ser humano comprometido com a coletividade social. Assim, a educação escolar deveria formar cidadãos que desempenhassem papéis sociais implicados com o bem estar geral. Como podemos perceber na fala abaixo deste professor sobre o caráter político da educação. Reitera:

Eu acredito que, como toda atividade humana, a atividade docente por excelência é política, é uma dimensão humana. Todas as disciplinas de saberes devem ser politizadas, todos os saberes devem ser voltados para a cidadania, para que formemos pessoas comprometidas com senso de coletividade, construção coletiva de uma sociedade, responsável pelos próprios atos, refletindo sobre os efeitos das próprias ações, sobre o seu papel profissional, sendo o papel que não possa ser de maneira nenhuma dissociado do seu papel como cidadão, então nesse sentido aí, as Ciências Humanas têm um papel muito relevante de contribuir, inclusive, com as outras áreas, com as outras disciplinas, sem diminuir a importância das outras, mas politizando todas. O que é ser um bom matemático para a sociedade? Um bom engenheiro? Um bom biólogo? Ser um bom médico? As Ciências Humanas são intrínsecas a todas essas atividades. Então o papel da História, da Sociologia, da Filosofia, da Geografia são papéis basilares na formação de um cidadão. Se essas reformas atuais estão diminuindo a importância dessas disciplinas, estou propondo outra, que se politize o ensino, não a política partidária, mas cidadãos responsáveis, que se sintam responsáveis, cidadãos ativos na transformação da própria sociedade, refletindo também antes de agir, dialogando coletivamente com todos os saberes. O que possibilita isso? O que cria condições para isso? É o Ensino de Ciências Humanas. (Professor Rafael, 16/08/2018).

Além dos desafios do ensino de História escolar em meio a tantas mudanças no cenário político, social e educacional, o Ensino Médio, há muito tempo, traz questionamentos e dificuldades que se mesclam com os próprios desafios que essa fase da Educação Básica apresenta.

A partir da década de 1980 o acesso ao Ensino Médio foi ampliado com o ingresso de jovens das classes trabalhadoras, conforme demonstram o INEP e o IBGE. O pesquisador Marcelo Magalhães apresenta:

Desde a década de 1990, grande parte dos documentos produzidos pelo governo federal acerca da situação da educação brasileira utiliza dados estatísticos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para demonstrar que o Ensino Médio passa, desde o final dos anos 1980, por um processo de expansão significativo de matrículas. (...) Estudos do INEP, feitos em nove estados, com concluintes do Ensino Médio, demonstram que 54% são originários de famílias com renda mensal de até 6 salários mínimos. (MAGALHÃES, 2006, p. 56).

Essas indicações demonstram uma mudança no perfil dos estudantes do Ensino Médio regular, que antes eram, em sua maioria, egressos das classes mais altas da sociedade. Isso

porque no Brasil, essa fase escolar era dividida em duas modalidades, uma profissional direcionada a classe trabalhadora e outra destinada ao acesso universitário, para as elites. Como podemos perceber na próxima citação, Magalhães (2006) destaca que:

A história do ensino secundário no Brasil, não muito diferente de nossos vizinhos da América Latina, é marcada pela existência de uma dualidade entre os tipos de formação: a profissionalizante, endereçada aos trabalhadores, e a propedêutica, com vistas ao ensino superior, direcionada para as elites. Esta dualidade se faz presente desde o início da República. À época, a formação profissional era tida como uma maneira eficiente de moralizar os pobres, ensinando-lhes um ofício. (MAGALHÃES, 2006, p. 56, 57)

Durante a década de 1940, as reformas educacionais não atingiram a dualidade de objetivos do Ensino Médio, muito pelo contrário, o caráter técnico-profissionalizante se manteve para as classes trabalhadoras e não possibilitava acesso ao Ensino Superior. Para as elites foram criadas as modalidades científico e o clássico, como demonstra Magalhães, no trecho, a saber:

Esta dualidade na formação escolar obteve reforço na década de 1940. Por iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde de Getúlio Vargas, entre 1942 e 1946, entraram em vigência as Leis Orgânicas de Ensino. Para os alunos egressos das classes trabalhadoras, foram criados vários cursos técnicos de 2º ciclo, o ensino agrícola (Decreto-lei nº 9.613/46), o comercial (Decreto-lei nº 6.141/43), o industrial (Decreto-lei nº 4.073/42) e o curso normal (Decreto-lei nº 8.530/46). Além destes, foram criados dois sistemas privados para a formação profissional: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Os diplomas de tais cursos não eram aceitos para entrar no ensino superior. No caso das elites, mais uma vez a trajetória escolar era distinta. Através do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, foram criados o científico e o clássico, dois cursos médios de 2º ciclo, com duração de 3 anos. Estes eram os cursos que mantinham o caráter propedêutico, dando acesso ao ensino superior. (MAGALHÃES, 2006, p. 57)

Somente na década de 1960 que o curso profissionalizante recebeu o caráter de acesso ao Ensino Superior. Nos anos 1970, houve uma tentativa, através da LDB de 1971, de transformar todo o Ensino Médio em profissionalizante, mas devido à grande resistência de alguns setores da sociedade, os dois foram mantidos, assim:

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 4.024, de 20/12/61) integrou o ensino profissional ao sistema regular, equiparando os cursos profissionalizantes e propedêuticos, para fins de acesso ao ensino superior. Passados 10 anos, em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação propôs a superação da dualidade, através da obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Tal medida sofreu enorme resistência de setores da sociedade, que lutaram pela manutenção do caráter propedêutico deste nível de ensino. Em 1975, o Parecer nº 76 eliminou a obrigatoriedade da profissionalização e restabeleceu a formação geral no Ensino Médio, sendo reafirmado pela Lei nº 7.044/82. (MAGALHÃES, 2006, p. 57, 58)

Enfim, a atual LDB, em vigor desde 1996, finaliza a dualidade do Ensino Médio, unificando as categorias e criando a finalidade do Ensino Médio em si mesmo, como última etapa da Educação Básica no Brasil.

Ou seja, legalmente não há mais divisão no Ensino Médio e essa etapa da Educação Básica tem em si mesma como fim, isso quer dizer, que não é mais tido como o acesso ao curso superior e nem como formação profissionalizante, mas como a última etapa da Educação Básica. O que, na prática, acaba esvaziando o sentido desta etapa. Percebemos o desinteresse de grande parte dos jovens e uma taxa altíssima de evasão. Mesmo com esse perfil, o Ensino Médio continua sendo obrigatório para o acesso ao Ensino Superior, o que acaba o tornando um lugar de passagem. Como observa Magalhães:

Atualmente, o Ensino Médio parece distante tanto da profissionalização, quanto da formação para acessar o ensino superior. No entanto, muitos de seus alunos querem tentar o vestibular. De alguma forma, a perspectiva de lugar de passagem para um outro nível ainda é bastante presente e tende a ser reforçada, pois vivemos um momento em que se adota como política pública de educação a bandeira da universidade para todos. (MAGALHÃES, 2006, p. 58)

A professora Rosa, que exerce a docência em História no último ano do Ensino Médio, o que corresponde ao terceiro ano, percebe que essa etapa da Educação Básica não funciona de forma adequada, para ela, o sentido do Ensino Médio é uma ponte para o vestibular e precisa de uma reformulação de princípios.

Funciona para quem? O ensino médio não tem cara no Brasil, o ensino médio é uma ponte para o ensino superior, você tem o ensino fundamental com determinadas necessidades de relação com a educação formal, uma cara formativa e o ensino médio repetindo, inclusive em relação aos conteúdos, repetindo na nossa disciplina especificamente, repetindo o ensino básico no sentido de aprofundar o que é isso, e como ponte para o vestibular, é puro e simplesmente um pré-vestibular, um pré-ensino superior, pensando nesse sentido, acho que o ensino médio precisa sim de uma reforma, uma reformulação de princípios. (Professora Rosa, 15/08/2018).

O que percebemos com isso é a falta de sentido que o Ensino Médio tem na prática. E essa falta de sentidos, de objetivos, fica muito clara para os professores que desempenham docência nessa etapa. Para o professor Rafael, o principal problema é a falta de dinâmica que os conteúdos têm com a formação da cidadania, e ele acredita que deva haver uma reforma como podemos perceber:

Sim, acredito (que o Ensino Médio deva ser reformado). O Ensino Médio no Brasil é hipertrofiado de conteúdos, que quase não se comunicam, conteúdos que são fundamentais para a formação do cidadão, mas que tem pouco direcionamento para a cidadania em si, inclusive o próprio conteúdo de história. Então tem muitos

conteúdos, mas a solução não é acabar com esses conteúdos, e sim, no meu entendimento, fazer esses conteúdos conversarem. Então, acredito que o Ensino Médio deva ser reformado sim, mas eu me posiciono de forma crítica em relação à reforma que está proposta aí, que vem sendo realizada no meu entendimento de maneira ilegítima. (Professor Rafael, 16/08/2018)

Percebemos concordância na fala do professor Rafael com o que aponta Nilton Mullet Pereira, Fernando Seffner, Carmem Zeli Gil e Carla Meinerz, sobre o atual modelo de Ensino Médio, que tenta dar conta de vários objetivos ao mesmo tempo com um único currículo, o de sentido profissionalizante, o de acesso ao Ensino Superior e o de formação do cidadão. O que é muito difícil, segundo esses pesquisadores:

O ensino médio se divide entre formar o cidadão, formar o profissional técnico e formar o bom candidato ao ingresso no ensino superior. Sempre é possível tentar equilibrar as três direções no mesmo desenho curricular, mas isso não é fácil. Se levarmos em conta que é etapa conclusiva para muitos alunos, podemos acentuar a formação cidadã, colocando em discussão temas relativos à produção social das culturas juvenis (que permitam ao jovem entender-se como produto social e histórico de seu tempo), à inserção dos jovens no mundo da política, ao estudo dos rumos culturais e tecnológicos do mundo contemporâneo, à compreensão dos grandes fenômenos globais. Se assumirmos que a prioridade é formar um bom candidato ao ingresso no ensino superior, podemos investir no estudo mais denso das disciplinas (no caso da História, seria o momento de o aluno saber não apenas o que aconteceu, mas como se produz o discurso histórico, abordando tópicos de Teoria da História, de Historiografia, em conexões com a Sociologia, a Filosofia e a Geografia). (PEREIRA; SEFFNER; GIL; MEINERZ, 2014, p. 157)

Portanto, o ensino de História, junto com todo o Ensino Médio no Brasil, precisa de fato ser reformulado, porém a partir de uma reforma que considere os discursos de seus especialistas, da academia, da sociedade, mas, principalmente, dos docentes que atuam neste segmento.

### **3.3 O professor como intelectual**

O saber docente é um saber específico dos professores em sala de aula, que ao longo de suas vidas profissionais vão alargando esses saberes, que são um produto de vários fatores, como: a formação acadêmica inicial e continuada; sua experiência profissional; a prática docente; a reflexão sobre a prática; subjetividades individuais e coletivas; reformas educacionais; currículos; cultura escolar com a participação de outros sujeitos (como os alunos, todo o corpo docente, os funcionários, a equipe pedagógica, os pais), ou seja, são

autores que produzem conhecimento sobre e para a educação e transformação social. O professor da Educação Básica é um intelectual.

Os professores Fernando Penna e Rodrigo Ferreira da Universidade Federal Fluminense no Rio de Janeiro, numa mesa intitulada *O historiador como intelectual público* do 3º Simpósio Internacional de História Pública, que depois gerou o artigo *O trabalho intelectual do professor de história e a construção da educação democrática*, defendem a ideia de que o professor da Educação Básica seja um intelectual. Eles afirmam que a própria definição de um trabalho intelectual é difícil, isso porque há todo um imaginário social acerca do intelectual, criado pelos meios de comunicação como o cinema, que cria a ideia de um intelectual como um sujeito homem, idoso, cercado de livros e solitário, como explicam a seguir:

Caso solicitássemos a descrição do intelectual, acreditamos na recorrência de alguns elementos. Esse imaginário, provavelmente, destacaria a postura séria, serena, compromissada com o trabalho, com o conhecimento e com ideias pela qual o intelectual protagonizaria debates e disputas polêmicos. Outra recorrência estaria no espaço de atuação, associado às universidades e aos gabinetes, envolto aos livros e papéis. Fisicamente, reflexo da sociedade desigual e preconceituosa, que associa saber a poder, e este como atribuição masculina, predominaria o homem de mais idade para a velhice. (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 110)

Também no Brasil, pela Constituição Federal de 1988, não há distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual. O que dificulta a definição do que seja um trabalho intelectual: “Como definiríamos, então, o intelectual? Não é uma tarefa simples. A Constituição Federal de 1988 proíbe a “distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos” (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 110)

Então esses pesquisadores vão buscando pistas nos processos jurídicos, pois devido à falta de definição legal, outras vão surgindo, e assim, observando a definição de trabalho intelectual que foi se legitimando, foi possível perceber que:

A indefinição, por vezes, leva a questionamentos judiciais, especialmente para a equiparação de funções – o que nos oferece pistas. Um processo na Justiça do Trabalho do Maranhão (TRT da 16ª região), julgado em 2009, permite inferir similaridades com a prática docente, sobretudo quanto à autonomia, à liberdade de pensar, ao domínio do campo de saber e à organização do trabalho – que tende a ser mais horizontal com o predomínio da subordinação objetiva; ainda que exista um supervisor. (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 111)<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Fernando Penna e Rodrigo Ferreira apresentam trecho da sentença: “O trabalho intelectual pressupõe uma atividade cultural científica ou artística, que pode se dar de forma autônoma ou subordinada. A análise desse tipo de trabalho é casuística, pois há uma zona tênue entre o trabalho subordinado intelectual e o autônomo. É que o trabalhador intelectual, mesmo sendo empregado, exerce suas atividades com uma liberdade maior (...). Não são mais ordens diretas as que caracterizam esse tipo de empregado, mas a chamada subordinação objetiva, ou seja,

Além de análise legal, buscam em pensadores medievais e de sociólogos do século XX, e trazem o esforço de Antônio Gramsci, de que o intelectual deve ser compreendido como um sujeito relacionado no mundo no qual está inscrito:

Acompanhamos, nesse sentido, o esforço pioneiro de Antônio Gramsci em compreendê-lo enquanto sujeito, cujas ações estão relacionadas ao mundo no qual está inscrito: economia, valores, cultura, política. O deslocamento do intelectual de uma posição isolada para uma imersão no cotidiano, com função social, o torna mais humano e sujeito histórico. (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 111, 112)

Desde o século XX com os meios de comunicação, professores, pesquisadores e pensadores buscam criar canais para aumentar a interação entre a universidade e a sociedade, e com a popularização da internet, nos dias atuais, a presença desses profissionais nesses espaços é muito grande, inclusive de professores do ensino básico. Segundo os autores:

Aberta a fronteira, e com a popularização dos meios de comunicação, a tendência prossegue no século XXI. A internet permitiu aos pesquisadores criarem canais para discutir assuntos do cotidiano ou temas mais elaborados de pesquisa. O território está franqueado, também, aos professores do ensino básico para desenvolverem *sites, blogs e videoblogs (vblogs)*, onde podem disponibilizar aulas, materiais e discussões - muitos desses canais se tornam populares; alguns, fenômenos da rede social. (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 112)

Assim, o uso de uma linguagem mais simples nas aulas de História favorece a apresentação e explicação do saber, auxiliando na criticidade do conhecimento corrente, para os autores:

O uso de uma linguagem mais acessível não deve ser confundido como reducionismo ou banalização do saber, embora seja um risco. O trabalho intelectual, mediado pela crítica, deve contribuir para a superação do senso comum. A apresentação e explicação do saber favorecem a criticidade do conhecimento corrente. Pensando especificamente na aula de História, ela é o momento em que o conhecimento circulante é problematizado, favorecendo a qualificação do estudante enquanto indivíduo inscrito no seu mundo e atuante sobre as variadas relações que o constroem. (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 113)

Desta maneira, as características que fazem do professor um intelectual são a reflexão sobre seu saber e sua função enquanto agente público, Penna e Ferreira chegam à conclusão:

---

a inserção do trabalhador na unidade produtiva com certa autonomia, sujeitando-se, porém, às orientações gerais. (PENNA E FERREIRA, 2018, p. 111). Dados disponíveis em <https://trt-16.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/7491831/484200801116009-ma-00484-2008-011-16-00-9>. Acesso em 24 de novembro de 2018.

Eis duas nuances da atividade intelectual que nos permitem entender o professor nessa interface: (1) a reflexão crítica, teórica e conceitual sobre o saber; e (2) o viés do intelectual enquanto agente público. Para isso, seu trabalho deve ultrapassar a dimensão abstrata, operada no plano da articulação das ideias, dos conceitos e dos modelos teóricos, para agir sobre os grupos sociais. (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 113)

Desta forma, a autonomia dos agentes envolvidos no processo educacional, como professores e alunos, é necessária para haver uma troca de saberes entre os atores sociais que tornam as aulas um processo de ensino-aprendizagem plural, a saber:

A dinâmica da aula torna o processo de ensino-aprendizagem um momento rico e plural. As trocas se fazem entre os saberes: profissional; acadêmico; estudantil (contexto social e familiar); histórico circulante (literatura, filmes, novelas, museus, escola, etc.). Enfim, nessa vivência aparecem os locais de experiência do professor, do aluno, da comunidade escolar e, enfim, da sociedade. (PENNA e FERREIRA, 2018, p. 113)

As aulas de História no Ensino Médio do CAp/UERJ valorizam a autonomia dos atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, onde o protagonismo dos alunos e professores se constrói diariamente, o que pudemos perceber através das entrevistas com os docentes de história, que a todo momento falavam de seus alunos como autores.

Percebemos, ao longo do capítulo, que o Ensino Médio no Brasil é uma fase da Educação Básica, que apresenta grandes desafios: a ausência de objetivos claros para os jovens e uma estrutura que não funciona para grande parte dos alunos. Também percebemos que o ensino de História escolar é muito necessário para o alargamento da cultura histórica social e para a formação cidadã. O professor é um profissional especializado, um intelectual formador de conhecimentos, e que seus saberes, os saberes docentes são determinantes para contribuir com qualquer tipo de reforma educacional que se proponha a melhorar de fato a educação no país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo inicial não foi o de criticar a existência ou não das reformas educacionais atuais para a construção de um currículo a nível nacional da Educação brasileira, mas sim, de levantar apontamentos que nos levassem a análises sobre as necessidades da criação de uma BNCC, das possibilidades de existência dentro do contexto brasileiro – que é extremamente plural culturalmente – e das circunstâncias nacionais e internacionais que interferem nos objetivos das reformas.

Assim, percebemos a grande necessidade de uma ampla discussão social sobre o tema, uma vez que as mudanças educacionais propostas alteram profundamente a estrutura da Educação formal no Brasil, os objetivos desta, interferindo diretamente na vida de todos os brasileiros, principalmente, das futuras gerações.

Neste sentido, buscamos compreender o período político-social desde a divulgação dos primeiros textos da Base em 2015. Percebemos a indicação da própria LDB vigente e da criação do PNE, em 2014, com vinte metas para melhorar a educação, sendo que quatro destas tratam da criação de uma BNCC.

Para nós, os indicativos que apresentam a educação brasileira dentro de estatísticas negativas partem de avaliações quantitativas geradas por avaliações externas – como o IDEB e PISA – que seguem um modelo avaliativo internacional, numa tendência de globalização econômica e cultural, que objetivam a formação educacional voltada para o mundo do trabalho.

É argumento dos apoiadores deste tipo de modelo de reformas de que haja uma adequação do sistema educacional em relação às necessidades de criação tecnológica e científica, pois há uma demanda da sociedade atual para que crises econômicas sejam resolvidas ou evitadas. Assim, de certa forma, penalizam os sujeitos que estão inseridos na escola, culpabilizando-os pelos baixos resultados estatísticos.

Percebemos também um cenário de crise política – o *impeachment* da presidenta Dilma, impopularidade de Michel Temer, crescimento de partidos políticos de extrema direita, cuja radicalização dos discursos aumenta a instabilidade democrática, colocando em risco qualquer reforma neste momento. E, assim, as reformas educacionais estão tendendo ao conservadorismo e retrocesso político-pedagógico.

Isso porque não entendemos o currículo apenas como uma lista de conteúdos programáticos, habilidades e competências, mas como tudo que está relacionado ao processo

educativo, todas as forças geradoras e as geradas, que englobavam questões de poder, de representatividade, de formação social e de identidade cultural.

Desta forma, o currículo está em constante disputa, pois interfere na formação dos sujeitos sociais, e em como estes vão perceber a si, ao outro e ao mundo, e também, na criação de comportamentos sociais e individuais esperados e aceitáveis para os membros daquela comunidade.

Por isso, acreditamos que qualquer reforma educacional necessita de um amplo debate democrático com equidade de participação de grupos sociais heterogêneos. Nós, docentes da Educação Básica, não nos sentimos representados no processo atual.

Quanto ao ensino de História dentro deste contexto de reforma, percebemos uma gravidade com a diminuição do espaço desta disciplina, principalmente, no Ensino Médio. Isto porque – não só, mas – é dentro das possibilidades que esse ensino proporciona, que se constrói criticidade e que a cultura histórica se desenvolve. É, também, com o ensino de História que um povo pode entrar em contato com parte de seu passado, criando assim, identidades. Outros elementos que também contribuem para a formação da cultura histórica são, por exemplo, os meios de comunicação, as mídias, as produções artísticas, a historiografia.

Então, fomos buscar identificar quais contribuições os docentes de História poderiam oferecer para colaborar com o avanço educacional; isso porque consideramos os docentes como intelectuais produtores de conhecimentos para a sociedade. As características que fazem do professor um intelectual são: a reflexão sobre seu saber e sua função enquanto agente público.

Assim, os docentes possuem saberes específicos, que são os saberes docentes, eles são oriundos da formação acadêmica e continuada, dos saberes da própria disciplina, dos currículos e da experiência no desempenho da profissão, expandidos pela vivência individual e coletiva, do fazer e do ser. São saberes plurais e práticos produzidos no cotidiano profissional da escola e se refazem com a interação de outros saberes, como os saberes discentes.

A especificidade dos saberes docentes faz dos professores importantes agentes sociais para a ampliação e discussão coletiva, objetivando uma reforma educacional que se proponha ao avanço qualitativo, formação cidadã e profissional.

Buscamos compreender esses saberes, a partir de entrevistas, com os docentes de História do CAp/UERJ. A escolha do CAp teve o propósito de demonstrar que uma escola pública pode ser de qualidade. Essa qualidade é definida a partir da notoriedade social que a

instituição possui, em referência aos altos índices estatísticos em avaliações externas como o IDEB e o ENEM. Não acreditamos que esses dados quantitativos indiquem com fidelidade uma realidade de unidade escolar, apesar de considerarmos que possam apontar alguns indicadores. Mas, partindo da lógica do que os apoiadores empresariais da reforma educacional acreditam representar uma boa qualidade de ensino, essa escola é exitosa. Deste modo, acreditamos legitimar os saberes docentes dos professores de História que participaram desta pesquisa.

Percebemos que as variáveis que fazem do CAp um colégio bem-sucedido são muitas. Uma delas é o fato de estar vinculado à UERJ, proporcionando a criação de um espaço de experimentação pedagógica e de um constante contato entre escola e universidade e dos saberes produzidos em ambos. Também há a possibilidade de contato e trocas entre discentes da Educação Básica e Educação Superior. Os estagiários foram destacados pelos entrevistados como sujeitos produtores de conhecimentos que chegam à unidade escolar cheios de ideias e muita força de vontade em aprender e ensinar.

Os professores que ministram aulas na Educação Básica também atuam no Ensino Superior e possuem um sistema diferenciado de trabalho e plano de carreira. Com isso, constatamos que a valorização profissional é um agente diretamente ligado a um bom desempenho docente.

A existência de uma seleção de ingresso dos discentes na instituição, provavelmente, interfere num bom desempenho, assim como, a inexistência de turmas lotadas, apesar de também poder indicar um elitismo em relação à grande parte dos alunos. Esse fato vem diminuindo com a possibilidade de entrada por sorteio no primeiro ano do Ensino Fundamental, e também com política de cotas, porém muito ainda precisa ser avançado para garantir aos alunos oriundos das camadas econômicas mais baixas condições de cursarem toda a Educação Básica na unidade.

A flexibilização curricular e do PPP favorece o diálogo, o surgimento de novas ideias e a criticidade. Os docentes de História estão comprometidos com a formação cidadã, profissional, pessoal e com a autonomia dos alunos. Aliás, autonomia foi uma palavra repetida várias vezes pelos professores que participaram da pesquisa, o que nos faz perceber sua importância para um bom desempenho educacional.

A liberdade e autonomia destacada pelos docentes entrevistados possibilita a criação de espaços favoráveis ao desenvolvimento da crítica, do pensar, da cidadania. Autonomia, essa existente garantida no currículo da escola, através do PPP, que leva a formulação de

planejamentos que podem ser reavaliados a qualquer momento de forma democrática e coletiva entre os sujeitos, professores, estagiários, alunos, famílias.

Assim, analisando a experiência profissional de três professores de História através de suas narrativas, concluímos que esses docentes nos inspiram e permitem afirmar que na maioria das vezes os professores da Educação Básica possuem saberes imprescindíveis para a maior efetivação das reformas educacionais, pois sua formação advém da vivência profissional, ampliando os saberes acadêmicos, sendo os únicos detentores reais de conhecimentos específicos realizados na prática escolar, e defendemos que novas e mais pesquisas possam vir neste contexto, destacando os profissionais deste segmento.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, Monica Andrea Oliveira. *Ação afirmativa de corte racial na educação básica em uma escola de excelência: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap/Uerj*. Tese de doutorado. PUC-RIO, 2016. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=28201@1](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=28201@1)

APPLE, Michael W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed., São Paulo – SP: Cortez, 2011. p. 71-106.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. *O Currículo Mínimo, o ensino de História e o Sistema Estadual de Avaliação: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola básica*. Revista História Hoje, v. 4, nº 8, p. 328-347. 2015

CAIMI, Flávia Eloisa e OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?* In: *Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino*. Organização Halferd Carlos Ribeiro e Marion Escorsi Valério – Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática Histórica*. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614> 2001.

CHEVALLARD, Y. *La transposicion didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CORREIA, Evelline Soares. *Colégios de aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro*. In: *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 116-129. jan.-abr.2017

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico na escola*. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, no. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública*. Revista Retratos da Escola, v. 9, n. 17. Brasília – DF: jul/dez 2015. p. 283-297. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>>

GOODSON, Ivor F. *Currículo, narrativa e o futuro social*. In: *Revista Brasileira de Educação*. V.12 n. 35. Maio/Agosto, 2007.

LOURAX, Nicole. *Elogio do anacronismo*. In: NOVAES, Adauto (Orgs.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MACEDO, Elizabeth. *Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento em si*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro - RJ, Brasil, 2016.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor*. Tempo [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.49-64. ISSN 1413-7704. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200005>.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2. Ed. – São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Ensino de História: entre história e memória*. In: I Seminário de Pesquisa e Prática Educativa: os desafios da pesquisa em ensino de História. Org. AZEVEDO, Patrícia Bastos. UFRRJ. 2017. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>

NASCIMENTO, Thiago R. *A educação, o ensino de história e o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores*. História & Ensino, Londrina, v.19, n.2, p.87-114, jul./dez. 2013.

NICODEMOS, A. *O trabalho docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico*/ Alessandra Nicodemos. – 2013. 283 f. Orientador: Clarice Nunes. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de C. P. e DIAS, Rosanne E. *Políticas curriculares no foco das investigações*. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (org.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006 – (Série cultura, memória e currículo; v.7). pp.241-269.

PENNA, Fernando de Araújo. *Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora*. In: Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Org: Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. *Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC*. In: Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Organização Halferd Carlos Ribeiro e Marion Escorsi Valério – Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Zeli e MEINERZ, Carla. *Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio*. Rev. bras. Estud. pedagóg. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014.

SÁNCHEZ COSTA, Fernando. *“La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva”*. In **Passado y Memoria**. Revista de Historia Contemporánea, 8, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo e Identidade Social: territórios contestados* In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Ed. Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: 9. Ed. Editora Vozes, 2002.

## LISTA DE SITES

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/087bb8cd053320fc83257b4f0066f6f1?OpenDocument>

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<http://www.cap2018.uerj.br/>

<http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/projeto-politico-pedagogico-1.pdf>

[www.consejosnoviolencia.org/libro/descargar.php?f=CNVAPORTUGUES.pdf](http://www.consejosnoviolencia.org/libro/descargar.php?f=CNVAPORTUGUES.pdf)

<https://dicionariodoaurelio.com/analogia>

<http://documents.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>

<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,crise-financeira-deixou-marcas-no-estado-do-rio,70002187692>

<https://www.escol.as/180062-instituto-de-aplicacao-fernando-rodrigues-da-silveira-cap-uerj>

<https://examedaoab.jusbrasil.com.br/noticias/477395550/reforma-trabalhista-e-aprovada-no-senado-confira-o-que-muda-na-lei>

<https://extra.globo.com/noticias/educacao/cap-uerj-mesmo-sem-metade-do-ano-letivo-o-melhor-colegio-estadual-na-olimpiada-de-matematica-22170814.html>

<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-muda-d5rx09um4puohbzqihu7r0p5g>

<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/01/veja-e-leia-integra-do-discurso-de-posse-do-2-mandato-de-dilma.html>

<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/veja-100-escolas-do-rio-de-janeiro-com-maiores-medias-no-enem-2015.html>

<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/base/por-que>

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1777290>

<https://mbl.org.br>

<http://www.midiasemmascara.org>

<http://www.olavodecarvalho.org/>

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)

<http://portal.inep.gov.br/ideb>

<http://portal.inep.gov.br/pisa>

<http://www.programaescolasempartido.org>

<https://www.todospelaeducacao.org.br/>

<http://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/>

<http://www.uerjresiste.com/>

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

**APÊNDICE** – Roteiro para entrevistas dos professores de História do Ensino do CAp/UERJ

## Roteiro para entrevistas dos professores de História do Ensino Médio do CAp/UERJ

- 1 – Quando você entrou para o magistério?
  - 1.1 - Você quer apresentar alguma motivação para a escolha dessa profissão?
- 2 – O que te fez escolher a graduação em História e o que te levou a ser professor do Ensino Médio?
- 3 – Em sua opinião, qual o objetivo do seu ofício de professor de história do Ensino Médio de uma escola pública tida como excelente?
- 4 – Como sua vida pessoal afetou e/ou afeta sua prática docente?
- 5 – Como sua prática docente afetou e/ou afeta sua vida pessoal?
- 6 – Você comenta sobre sua vida pessoal ou experiência que passou com seus alunos?
- 7 – Como você lida com as novas tecnologias em termos pedagógicos? Você utiliza redes sociais para interagir com os alunos? O que você pensa sobre isso?
- 8 – Durante sua vida de docente, já passou por reformas educacionais que alteraram o currículo prescrito? Se sim, quais foram e como você lidou com essa situação?
- 9 – Seus alunos e você são “testados” com avaliações externas? O que você pensa sobre avaliações externas e índices estatísticos baseados em padrões de rendimentos na educação?
- 10 – Como você se prepara para ministrar suas aulas? Pesquisa, segue um roteiro, analisa a turma e seus interesses, segue estritamente o currículo oficial da escola, inclui questões sociais atuais que considera relevante, ect?
- 11 – Como você avalia seus alunos? O que você entende que a avaliação do professor de história deve constatar?
- 12 – Qual sua relação com seus alunos? Como eles participam na produção do conhecimento histórico?
- 13 – Como você adquiriu os saberes que você desenvolve enquanto docente de história? Para você o que é saber docente?
- 14 – Quais são os materiais didáticos que você mais utiliza em suas aulas? Como os seleciona?
- 15 – Você acredita que o Ensino Médio no Brasil deva ser reformado?
- 16 – As atuais reformas educacionais propostas pelo governo federal, como a reforma do Ensino Médio e a BNCC, em sua opinião como podem alterar o ensino de história no Brasil? Como você, sendo profissional trabalhando em educação, acredita que essas reformas devem

ser feitas?

17 – Como o atual momento que estamos vivendo tem alterado ou não sua prática docente?

18 – A temporalidade é um elemento que interfere no saber docente e na prática do professor.

Você poderia comparar sua atuação do começo da carreira com sua atuação atual?

19 – Me conte alguma experiência positiva e alguma negativa.