



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Renato Coelho Barbosa de Luna Freire

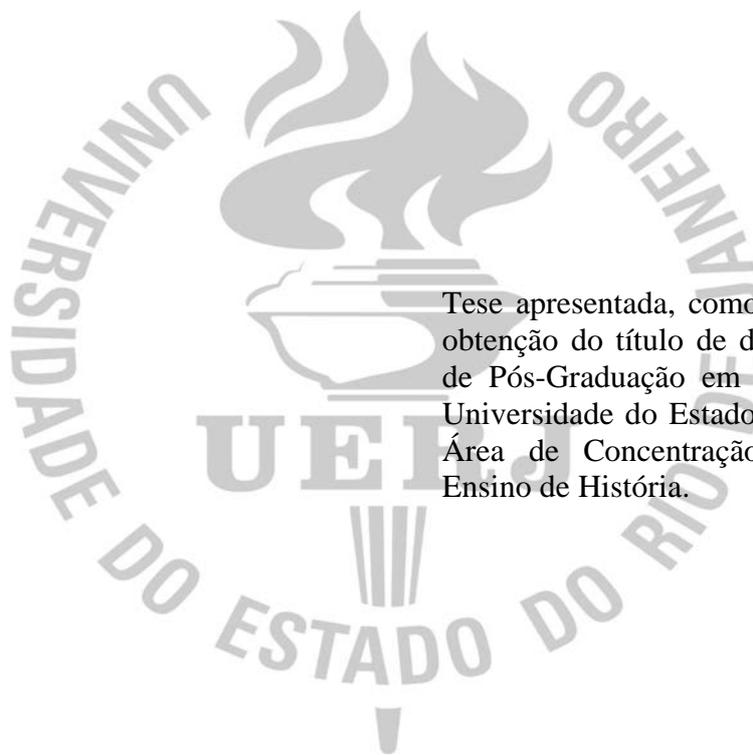
**Tempo e Narrativa na História Escolar: práticas docentes e construção de
saberes no segundo segmento do ensino fundamental**

São Gonçalo

2021

Renato Coelho Barbosa de Luna Freire

Tempo e Narrativa na História Escolar: práticas docentes e construção de saberes no segundo segmento do ensino fundamental



Tese apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Historiografia e Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

F866 Freire, Renato Coelho Barbosa de Luna.
Tempo e Narrativa na História Escolar: práticas docentes e construção de saberes no segundo segmento do ensino fundamental / Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. – 2021.
244f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes.
Tese (Doutorado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Prática de ensino – Teses. 3. Ambiente de sala de aula – Teses. I. Fernandes, Rui Aniceto Nascimento. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 93(07)

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

Assinatura

Data

Renato Coelho Barbosa de Luna Freire

Tempo e Narrativa na História Escolar: práticas docentes e construção de saberes no segundo segmento do ensino fundamental

Tese apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Historiografia e Ensino de História.

Aprovada em 18 de novembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro
Universidade Estadual do Piauí

Prof^a. Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Luís Reznik
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Livia Beatriz da Conceição
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos profissionais da educação, professores, pedagogos, gestores que acreditam no ensino público, democrático e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rui Fernandes, orientador amigo, fundamental em todas as etapas. Alegria da sua presença em mais essa trajetória.

Ao Programa de Pós-Graduação em História Social, representado pelos seus professores, professoras e funcionárias, pela acolhida e possibilidade de desenvolvimento da pesquisa.

A Profa. Dra. Cecília Goulart, por ter me acolhido em suas aulas na Universidade Federal Fluminense.

Aos colegas da turma de Doutorado, pelos incentivos e união. Encontros que seguirão.

Aos amigos e amigas do C.E. Melchíades Picanço e da E.M. Francisco Portugal Neves por compartilharem das alegrias e angústias que acompanharam esse trabalho de pesquisa.

A Equipe de Gestão da Fundação Municipal de Educação de Niterói, representada pela Coordenação de 3º e 4º Ciclos, pelo apoio e companheirismo no momento mais difícil da jornada.

Aos meus familiares: apoio, compreensão e incentivo.

Aos meus irmãos que a vida generosamente me presenteou: Cláudio, Gilberto e Fábio.

Aos professores Luís Reznik e Márcia Gonçalves pelas conversas amigáveis. Presenças constantes com leveza e alegria.

Aos meus filhos Felipe e Giovana, que me fazem de turrão de tanto querer bem.

Aos professores que permitiram minha entrada em suas salas de aula. Sem vocês, essas linhas não seriam tingidas. O meu muito obrigado.

Aos meus pais Edna, pelo achado da poesia e Francisco, alegria da presença na saudade (*in memoriam*).

Dá-me tristeza narrar estas lembranças! Já faz seis anos que meu amigo se foi com o seu carneiro. Se tento descrevê-lo aqui, é justamente porque não o quero esquecer-lo. É triste esquecer um amigo.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

FREIRE, Renato Coelho Barbosa de Luna. *Tempo e Narrativa na História Escolar: práticas docentes e construção de saberes no segundo segmento do ensino fundamental*. 2021. 244f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A pesquisa investigou as práticas de ensino de três professores em duas unidades escolares de Educação na cidade de Niterói/RJ. Problematizamos as atividades profissionais realizadas na sala de aula apoiados na dimensão discursiva, em que os professores atuam através dos saberes docentes que se desenvolvem em diferentes dimensões (saber experiencial, saber científico, saber do ofício) caracterizando autoria pessoal e coletiva em seu saber-fazer. A sala de aula foi investigada enquanto objeto de pesquisa, de forma a conferir junto aos atores sociais o protagonismo de suas estratégias e ações. Assumindo a aula como texto para além da atividade escrita, a metodologia de pesquisa considerou a observação direta na sala de aula a partir de três práticas docentes e indiretamente, através de entrevistas com dois atores sociais, somadas a coleta de um conjunto de materiais produzidos para a realização do trabalho da professora (materiais didáticos autorais e de terceiros, livro didático, planos de curso e de aula, registros das aulas, avaliações) e o caderno de registro de aula do aluno, ambos mobilizados como evidências dos planejamentos e práticas pedagógicas para compreender os caminhos para a estruturação/organização e distribuição de conhecimento histórico nos anos finais do Ensino Fundamental, nos contextos observados. Considerando os regimes de temporalidade e as narrativas históricas como fundamentos para a produção do conhecimento histórico escolar, concluímos que os professores possuem autonomia relativa em seu saber-fazer, de maneira a mobilizarem referenciais temporais que caracterizam epistemologicamente as narrativas históricas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, onde diferentes vozes polifônicas configuram tensamente um saber específico e personalizado que intenciona tornar perceptíveis e inteligíveis os processos históricos a serem apropriados como aprendizagem escolar, pretendendo fazer do ensino de história uma ferramenta intelectual fundamental para a interpretação e compreensão de mundo dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de história. Saberes docentes. Sala de aula. Tempo histórico. Narrativa histórica.

RESUMEN

FREIRE, Renato Coelho Barbosa de Luna. *Tiempo y Narrativa en la Historia Enseñada: prácticas docentes y construcción del conocimiento en el segundo segmento de la escuela primaria*. 2021. 244f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

La investigación analizó las prácticas de enseñanza de tres profesores en dos unidades de educación de la ciudad de Niterói/RJ. Problematizamos las actividades profesionales realizadas en el aula a partir de la dimensión discursiva, en la que los docentes actúan a través de saberes docentes que se desarrollan en diferentes dimensiones (saber vivencial, saber científico, saber profesional) caracterizando la autoría personal y colectiva en su saber hacer. Se analizó el aula como objeto de investigación, con el fin de otorgar a los actores sociales el protagonismo de sus estrategias y acciones. Asumiendo la clase como un texto para más allá de la actividad escrita, la metodología de investigación consideró la observación directa en el aula a partir de tres prácticas docentes e indirectamente, a través de entrevistas con dos actores sociales, sumado a la recolección de un conjunto de materiales producidos para la actuación del trabajo de la profesora (materiales didácticos autorales y de terceros, libro didáctico, planes de curso y de clase, registros de las clases, evaluaciones) y el cuaderno de registro de clase del estudiante, ambos movilizados como evidencias de los planes y prácticas pedagógicas para comprender los caminos para la estructuración/organización y distribución del conocimiento histórico en los últimos años de la Enseñanza Fundamental, en los contextos observados. Considerando los regímenes de temporalidad y las narrativas históricas como fundamentos para la producción del saber histórico escolar, concluimos que los docentes tienen relativa autonomía en su saber hacer, con el fin de movilizar referentes temporales que caracterizan epistemológicamente las narrativas históricas centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde distintas voces polifónicas configuran tensamente un saber específico y personalizado que pretende volverse perceptibles e inteligibles los procesos históricos para que sean apropiados como aprendizaje escolar, pretendiendo hacer de la enseñanza de la Historia una herramienta intelectual fundamental para la interpretación y comprensión del mundo de los estudiantes.

Palabras clave: Historia enseñada. Saberes docentes. Aula. Tiempo histórico. Narrativa histórica.

ABSTRACT

FREIRE, Renato Coelho Barbosa de Luna. *Time and Narrative in School History: teaching practices and knowledge construction in the second segment of elementary school*. 2021. 244f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The research investigated the teaching practices of three teachers in two school units of Education in the city of Niterói/RJ. We problematize the professional activities carried out in the classroom supported by the discursive dimension, in which teachers act through the teaching knowledge that develops in different dimensions (experiential knowledge, scientific knowledge, profession knowledge) characterizing personal and collective authorship in their know-how. The classroom was investigated as an object of research, in order to give with social actors the protagonism of their strategies and actions. Assuming the class as a text beyond the written activity, the research methodology considered the direct observation in the classroom from three teaching practices and indirectly, through interviews with two social actors, added to the collection of a set of materials produced to carry out the teacher's work (authorial and third-party didactic materials, textbooks, course and class plans, class records, evaluations) and the student's class record notebook mobilized as evidence of planning and pedagogical practices to understand the paths to the structuring/organization and distribution of historical knowledge in the final years of Elementary School, in the observed contexts. Considering the temporality's regimes and historical narratives as foundations for the production of school historical knowledge, we conclude that teachers have relative autonomy in their know-how, in order to mobilize temporal references that epistemologically characterize the historical narratives focused on the teaching and learning process, where different polyphonic voices tensely configure a specific and personalized knowledge, which intends to make perceptible and intelligible the historical processes to be appropriate as school learning, intending to make history teaching a fundamental intellectual tool for the interpretation and understanding of the students' world.

Keywords: History teaching. Teaching knowledge. Classroom Historical time. Historical narrative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 –	Relação professor e número de aulas observadas	56
Figura 1 –	Agenda contendo registro da aula sobre linha do tempo da Europa	123
Figura 2 –	Fotocópia do caderno do aluno. Aula sobre o tema “Linha do tempo tradicional”	124
Figura 3 –	Fotocópia do caderno do aluno com a lição sobre a Linha do Tempo ..	200
Figura 4 –	Atividade do livro didático tematizando a mineração	127
Figura 5 –	Texto e imagem do livro didático utilizados na aula que tematizou a Revolução Francesa	128
Figura 6 –	Texto do livro didático sobre as classes sociais do período revolucionário francês	201
Figura 7 –	Texto do livro didático abordando as condições de trabalho durante a Revolução Industrial inglesa	130
Figura 8 –	Atividade autoral “Criptograma” (2º)	132
Figura 9 –	Avaliação Trimestral Final (2º)	133
Figura 10 –	Agenda com registro da distribuição de temas por trimestre	151
Tabela 2 –	Distribuição dos conteúdos de acordo do planejamento realizado pela professora Maria e as indicações dos capítulos e temas apresentados no livro didático	152
Figura 11 –	Caderno do Aluno com os objetivos da Avaliação Final (1º)	155
Figura 12 –	Texto do livro didático utilizado na composição da avaliação final (1º)	209
Figura 13 –	Atividade autoral “Criptograma” (1º)	156
Figura 14 –	Caderno do aluno com atividade autoral que foi adaptada na avaliação final (1º)	157
Figura 15 –	Texto do livro didático com a temática “ventos alísios”	211
Figura 16 –	Texto do livro didático com a temática “quilombos antilhanos”	212
Figura 17 –	Avaliação Final 1º Trimestre	158
Figura 18 –	Agenda da Professora com registro dos objetivos para a Avaliação Final do 2º trimestre	159
Figura 19 –	Caderno da aluna com os objetivos da Avaliação Final do 2º trimestre	160

Figura 20 –	Caderno de planejamento de aula com a atividade utilizada em sala de aula e reapropriada na avaliação final (2º trimestre)	161
Figura 21 –	Caderno de Plano e Agenda de registro com a atividade para a avaliação final 3º trimestre	164
Figura 22 –	Avaliação Final 3º Trimestre	165
Figura 23 –	Avaliação formal de recuperação de aprendizagens	167
Figura 24 –	Texto do livro didático utilizado na avaliação de recuperação de aprendizagens	168

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1	ENSINO DE HISTÓRIA E AULA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE ATRIBUIÇÕES DE SENTIDOS PARA APRENDIZAGENS ESCOLARES	19
1.1	A sala de aula como campo de experiência dos atores sociais	20
1.2	Tempo e narrativa como conceitos operatórios historiográficos	27
1.3	Delimitação do problema	40
1.4	A sala de aula e as evidências da história ensinada	45
1.4.1	<u>Estudos da linguagem como ferramenta operatória analítica</u>	51
2	ENSINO DE HISTÓRIA, TEMPO E NARRATIVA: ENTRE A SELEÇÃO DE SABERES E TRAJETÓRIAS DOCENTES	55
2.1	Caminhos investigativos para a história escolar	55
2.2	Tempo e Narrativa: entre as historiografias acadêmica e escolar	58
2.2.1	<u>Tempo e Teoria da História</u>	59
2.3	A historiografia do tempo	62
2.3.1	<u>A Escola Metódica: a história a serviço do progresso</u>	62
2.3.2	<u>Movimento dos <i>Annales</i> e a crítica ao “tradicionalismo”</u>	63
2.3.3	<u>As durações braudelianas</u>	65
2.3.4	<u>Experiências e Expectativas como categorias meta-históricas em Reinhart Koselleck</u>	66
2.3.5	<u>Regimes de historicidade e presentismo em François Hartog</u>	68
2.4	Narrativa e ensino de história	70
2.5	O Ensino de História, tempo histórico e narrativa escolar	74
2.6	Conhecimento escolar e conteúdo escolar	76

2.6.1	<u>Ensino de história: entre a seleção de saberes e a narrativa escolar</u>	78
2.6.2	<u>Relações entre a formação inicial e as práticas da sala de aula</u>	87
2.7	Aula como <i>texto</i>: tempo e narrativa	90
3	SABERES E EMPENHO DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: MANUFATURA DA AULA	96
3.1	A racionalização da história ensinada	99
3.1.1	<u>Professor Antônio: entre a erudição e a produção de sentido escolar</u>	100
3.1.2	<u>Atuação do professor Antônio e seus sentidos de ensinar e aprender história</u>	104
3.1.3	<u>Professora Laís: entre “leituras de referência” e o “trabalho da memória”</u> .	108
3.1.4	<u>Atuação da professora Laís e seus sentidos de ensinar e aprender história</u> .	112
3.2	Professora Maria: reconstrução das aulas a partir dos artefatos didáticos	121
3.2.1	<u>Estratégias e mobilização de recursos didáticos nas aulas da professora Maria</u>	122
3.2.2	<u>A prática profissional de Maria e os significados da história ensinada</u>	133
3.3	A presença na sala de aula: interseções entre discursos escolares e as práticas profissionais	135
4	AVALIAÇÃO FORMAL E PRÁTICAS DOCENTES: SABERES E CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES	139
4.1	Protocolos de leitura como instrumento de observação metodológica das práticas escolares	141
4.2	Professores e Livro Didático: usos e adaptações	143
4.2.1	<u>Professor Antônio e usos do livro didático</u>	145
4.2.2	<u>Professora Laís e usos do livro didático</u>	146
4.2.3	<u>Professora Maria: protocolos de leitura e escrita</u>	147
4.3	O que “cai na prova”: apropriações dos textos de aula nas práticas avaliativas	149

4.3.1	<u>Planejamento das aulas e circulação de saberes</u>	150
4.3.2	<u>Avaliações Trimestrais Finais</u>	153
4.3.2.1	Avaliação Final do 1º Trimestre	154
4.3.2.2	Avaliação Final do 2º Trimestre	159
4.3.2.3	Avaliação Final do 3º Trimestre	162
4.3.2.4	Avaliação de recuperação final	166
4.4	Avaliações formais e práticas docentes: procura de sentidos	169
4.5	Apropriações e representações do saber histórico escolar nas respostas dos estudantes nas avaliações formais: alcances e limites	172
4.5.1	<u>O conjunto de avaliações formais do ano 2018</u>	174
4.5.1.1	Avaliação final do 2º trimestre elaborada pelos alunos	174
4.5.1.2	Avaliação final do 3º trimestre elaborada pelos alunos	176
4.5.1.3	Avaliação final de recuperação de aprendizagens elaborada pelo aluno	178
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS	191
	ANEXO A – Ilustrações	199
	ANEXO B – Entrevistas	219

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho versa sobre o ensino de história observado em duas unidades de ensino da Rede Municipal de Niterói, no segundo segmento do Ensino Fundamental. Investigamos as práticas de três professores e procuramos reconhecer as estratégias de produção de sentidos e significados ao componente curricular oficial, no núcleo do processo de ensino e aprendizagens que é a sala de aula. Esta foi compreendida como o lugar em que os saberes circulam e ganham sentidos através das práticas discursivas, considerando o ensino de história como uma das dimensões produtoras de passados, em diálogo com as referências científica e midiática.

A motivação da pesquisa se deveu pela atuação como professor da Educação Básica das Redes Municipal de Niterói e Estadual do Rio de Janeiro. Diante de cotidiano desafiador, abre-se um horizonte de problematizações, encorajando-me a ingressar no Programa de Pós Graduação em História Social da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, na linha de pesquisa Historiografia e Ensino de História e assim problematizá-lo no campo das práticas concretas.

Procuramos não apenas encontrar nossos pares professores para o enfrentamento das dificuldades práticas e teóricas na Educação Básica, mas ter a certeza de promover encontros entre sujeitos que acreditam nas transformações da sociedade brasileira para maior equidade social, jurídica e econômica, promovida por meio de ações coletivas para a valorização material e simbólica da educação. A interação com professores e professoras trilhou a compreensão de suas experiências nas escolhas, ações, dúvidas compartilhadas pelo ofício. Na busca por profissionais que nos recebessem nas salas de aula, três professores se dispuseram evidenciar as práticas docentes para tornar o passado significativo e servir de referências para compreensão de mundo e escolhas de projetos de futuro.

A vida de quem envereda pela seara da pesquisa acadêmica se confunde com o próprio processo de escrita e vamos enfrentando as dificuldades cotidianas, bem como as dificuldades na dimensão da vida política em que o ensino de história é colocado sob suspeita, assim como a escola, a universidade e a ciência.

O destino reservou duro golpe com a precoce partida da professora participante, o que veio a deslocar para o centro da pesquisa a resignificação do produto finalizado como *lugar de memória*, portador de sentimentos e afetos. Paralelamente, as linhas são digitadas durante o

acontecimento da pandemia de Covid-19, imaginado apenas nos filmes de ficção científica. Como não atravessamos o rio sem nos molharmos, ainda vivemos impactados. A tragédia refletiu diretamente na pesquisa que assumiu a prática de sala de aula como objeto de investigação. Escolas fechadas; alunos e professores reclusos em seus lares. Decorrido ano e meio do início do fechamento das escolas, a vacinação aproxima-se da população em idade escolar e continuamos afetados emocionalmente estarecidos pelas perdas de milhares de vidas em nosso país.

Na procura de um alento para o enfrentamento nos voltamos aos professores e professoras que enfrentam quixotesicamente as dificuldades. Tivemos que reinventar e adaptar o ofício, encarar a falta de equipamentos e conectividade dos estudantes, além das perdas do contato físico e emocional. Neste ano em que o educador Paulo Freire completa seu centenário de nascimento, o verbo “esperançar” ganha um novo significado para nos mantermos confiantes de que o amanhã, construído coletivamente hoje com ternura, será alcançado.

Esta pesquisa investigou, portanto, profissionais da educação, professores de história. Generosamente, os três professores possibilitaram olharmos o ensino de história de outro ponto, o do pesquisador, e assim concluir este trabalho, mas não sem antes sermos transformados por eles e pelos grupos de alunos. Muitos encontros e desencontros se seguiram para que essas linhas ganhassem significados.

Os passados que circulam em nossa cultura nos fazem refletir sobre nós enquanto sujeitos constituídos numa temporalidade e enquanto humanos partícipes de um coletivo de sociedade. Desenvolvemos a capacidade de nos educarmos, de aprendermos com as gerações e transmitirmos para os mais jovens um arcabouço cultural. Ensinar história nas escolas é a possibilidade de criar sentidos e inteligibilidades para que os regimes temporais sirvam de ferramentas intelectuais para a produção de narrativas, fornecedoras de garantias para que a aprendizagem histórica aconteça.

Narramos porque somos afetados pelas pessoas do presente e pelas ações humanas pretéritas que nos chegam por diferentes caminhos, revelando fragmentos sobre nós e sobre a humanidade, para que possamos questionar os silenciamentos e criar possibilidades para que as memórias que nos conformam sejam problematizadas. Esperancemos para que a escola retome sua função de aprendizagens, de formação de cidadãos conscientes das possibilidades de transformações para uma sociedade menos injusta, mais igualitária e solidária.

No primeiro capítulo aproximamos o ensino de história do seu referencial teórico problematizado com as referências buscadas na teoria da história e historiografia. O ponto de

partida se deu pelo reconhecimento de que o saber histórico escolar é uma produção autêntica que se realiza na prática docente em que é construído pela autoria do professor coletivamente ao possibilitar fluxos de sentidos com outros saberes, como o saber científico de referência, o saber experiencial acumulado em suas vivências, além da cultura histórica e cultura escolar, o que caracteriza a história escolar como um saber complexo que se vale de diferentes regimes de produção de passados.

Reconhecendo a complexidade epistemológica da construção do saber histórico escolar, investimos na aula como o lugar de excelência entendido como o núcleo do processo de ensino e aprendizagem, onde o conhecimento histórico escolar é reelaborado tensamente, ganhando sentido na prática docente. Assim, as práticas discursivas foram os caminhos oportunizados para desnaturalizar as ações docentes de três professores da Rede de Ensino municipal de Niterói/RJ para entender as negociações de sentidos e inteligibilidades construídas, na intenção de tornar o ensino escolar de história significativo aos alunos.

Procuramos na compreensão da consciência histórica, apropriada por Jörn Rüsen como possibilidade de confirmação para os processos de ensinar e aprender história. Contudo, o ensino não possui garantias científicas da filiação metodológica de uma prática eficaz que confirme as elaborações intelectuais. No mais, por ser subjetiva e pessoal, a consciência histórica é elemento de difícil apreensão.

Diante das dificuldades experimentais de se alcançar um conjunto de dados diretos das possibilidades de um ensino significativo pela apropriação da história como ferramenta intelectual de compreensão da dimensão prática da vida humana através das experiências temporais promovidas pelo ensino de história, recorreremos às competências narrativas como caminho metodológico para compreender a atribuição de sentidos e subjetividades fornecidas pelos professores em suas negociações entre os múltiplos saberes mobilizados e distribuídos pelos fluxos de sentidos em conjunto com os estudantes para tornarem o ensino do componente curricular significativo.

As categorias de tempo e narrativa foram destacadas para nos servirem de evidências das práticas e enunciações dos professores na investigação de possibilidades para tornar o ensino de história inteligível aos estudantes e assim, apropriado pela via das aprendizagens escolares. O tempo ganha significado quando narrado. Portanto, perceber as mobilizações temporais diretamente nas ações pedagógicas da sala de aula foi a escolha pelo reconhecimento da produção de sentidos que caracterizam a prática docente.

Sendo os professores os responsáveis pela condução do processo educativo, de mobilizarem e induzirem “passados” na sala de aula, são os agentes que selecionam as

referências temporais. No segundo capítulo, realizamos breve percurso historiográfico, já que a referência historiográfica participa da formação científica docente, pois o tempo histórico é uma elaboração intelectual dos historiadores. Seleccionamos o percurso historiográfico das noções de tempo histórico que influenciaram, em alguma medida, a escrita da história e que vieram a compor o repertório intelectual dos docentes.

Em seguida, relacionamos o tempo à problemática da narrativa, polemizada sobretudo pela “crise de paradigmas” que veio a dar destaque aos seus usos enquanto recurso epistemológico na produção de saberes. O ensino de história, enquanto produto de uma narrativa original, autoral e coletiva, apropria-se da aula enquanto texto que, superando para além da escrita como formato de divulgação de saberes, volta-se aos estudantes pela possibilidade de leitura e compreensão de textos de aula que objetiva a compreensão das múltiplas dimensões da vida humana nas diferentes temporalidades. Assim, o professor, enquanto historiador e produtor de narrativas possui protagonismo na seleção de saberes que circulam nas aulas.

Investindo no protagonismo dos professores devido às criações de sentidos para o ensino o de história, recorreremos às práticas discursivas desenvolvidas nas aulas de história e nas entrevistas com dois professores para conhecermos seus posicionamentos e compreensões sobre suas práticas profissionais. As observações das aulas e as falas dos professores nos nortearam pelo fornecimento dos vestígios que seguimos para a compreensão da história escolar em contexto reduzido, mas com possibilidades de expandir para outros contextos. A relação entre currículo e conteúdo, usos do livro didático, relações entre os diferentes saberes que compõem a bagagem intelectual do professor foram objetos de atenção ao serem mobilizados nas falas e práticas docentes.

No terceiro capítulo, através das entrevistas e observações das aulas dos professores Antônio e Laís, recolhemos indícios das práticas dos professores, conferindo suas escolhas. Mesmo posicionando-se suas ações como preservadoras de uma tradição de se ensinar história pela filiação à uma historiografia dita tradicional, percebemos que a mobilização de diferentes recursos temporais (relacionando as experiências de vida, o contemporâneo e produzindo anacronismos) abriram horizonte de expectativas para diferentes produções discursivas o que, mesmo sem a devida percepção epistemológica, desenvolvem noções de regimes de temporalidades diversificadas.

Ao cotejarmos as práticas docentes durante as observações das aulas e os discursos elaborados nas entrevistas com a prática da professora Maria que, em seu trabalho minucioso, produziu um conjunto de materiais utilizados sistematicamente em suas aulas para a mediação

com os estudantes, percebemos aproximações e distanciamentos nas construções de saberes históricos escolares. Os materiais da professora Maria nos permitiram apresentarmos um mosaico de suas ações e localizarmos seus passos para a produção de sentidos e viabilização de aprendizagens diante de sua originalidade.

No quarto capítulo, utilizamos o conjunto de avaliações formais da professora Maria que nos possibilitaram conhecermos, no diálogo com as observações de suas aulas, a seleção e mobilização de saberes nas aulas e suas escolhas para composição das práticas avaliativas, além das expectativas geradas enquanto aprendizagens dos estudantes constatadas em suas produções textuais induzidas pelas atividades. Diante de tais escolhas e investimentos no produto investigativo finalizado, oferecemos nossa contribuição para as reflexões e indagações sobre as práticas de se ensinar história em contexto temporal específico e a escrita como meio de divulgação dos resultados e participação no debate historiográfico.

1 ENSINO DE HISTÓRIA E AULA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE ATRIBUIÇÕES DE SENTIDOS PARA APRENDIZAGENS ESCOLARES

A pesquisa se localiza nos estudos de didática da história, assumindo o desafio de descortinar possibilidades empíricas do fazer pedagógico no ensino de história (CERRI, 2007). Enquanto objeto de pesquisa renovado, a didática da história se preocupa com a aprendizagem na disciplina escolar aplicada à vida prática (RÜSEN, 2010). A dimensão da didática da história valorizada foi aquela que se reconheceu sua natureza epistemológica específica, em diálogo com outros campos de atividades do saber histórico: teoria da história, historiografia e a história de uso massivo (também denominado de grande circulação), considerando as diferentes produções, divulgações e representações do passado que contribuem para a formação da cultura histórica de uma sociedade (GUIMARÃES, 2009).

Negamos assim a dimensão que restringe o ensino da disciplina à compreensão e execução de métodos e técnicas de ensino, valorizando demasiadamente aspectos cognitivos da aprendizagem que se limitam a traduzir e distribuir saberes produzidos e legitimados nas universidades para a modalidade da educação básica, sem atentar para a natureza diversa de cada saber e que, por diferentes caminhos, imputam nas práticas docentes as lacunas existentes no processo de aprendizagens escolar (ZAVALA, 2014).

O processo de renovação do ensino de história ocorre porque os historiadores perceberam, ainda que tardiamente, o distanciamento entre as histórias produzidas nas universidades e ensinadas nas escolas, refletindo na diferenciação entre a escrita da história com finalidades científicas e as narrativas históricas escolares como saber ensinável. Preocupados com a produção e circulação desses saberes, assumiram a responsabilidade de compreender as especificidades de cada produto do conhecimento, com identidades epistemológicas próprias, mas não opostas, indicando “regimes distintos de produção do passado”, que dispensam hierarquizações (GUIMARÃES, 2010).

Dai a constatação de que os aspectos cognitivos da aprendizagem eram insuficientes para dar conta da aprendizagem histórica no âmbito escolar (RÜSEN, 2010). Por sua vez, a centralização no conhecimento histórico sem a devida atenção aos processos cognitivos da aprendizagem reduziam as possibilidades de produzir sentidos para compreender o mundo a partir do ensino escolarizado da história (CAIMI, 2006). Neste sentido, deu-se a aproximação de diferentes formas de conhecimento sobre o passado para compreender a cultura histórica das quais tais representações são elaboradas, reconhecendo outras formas de produção de

passados que influenciam (e muitas vezes determinam) a formação da cultura histórica dos grupos sociais.

A questão norteadora foi conhecer como os professores em suas ações práticas nas aulas de história (*lugar* por excelência onde ocorrem as mediações entre professores, estudantes e conhecimento escolar do componente curricular) criam e negociam sentidos de inteligibilidades para que atinjam os objetivos de escolarização para efetivar aprendizagens, mirando a formação integral dos educandos, valorizando as construções intelectuais produzidas nas intercorrências entre a cultura histórica e a cultura escolar, resultados dos diálogos entre a teoria da história, historiografia e a didática escolar. Elegemos a observação das relações dialógicas entre sujeitos e sujeitos e conhecimento (AMORIM, 2003) para, no *lugar da ação*, onde recorreremos como registros e análises das “construções originais para atribuições de sentidos” no ensino de história (MONTEIRO, 2012, p. 207), valorizando não apenas a formação social e política dos estudantes, como também reconhecer o ensino escolar oficial da disciplina em sua dimensão produtora de conhecimento autêntico.

1.1 A sala de aula como campo de experiência dos atores sociais

O ensino de história é realizado regularmente nas instituições de ensino atendendo a demandas sociais e de políticas educacionais com finalidades pedagógicas, sendo uma das “formas de produção do passado em nossa cultura histórica” (GUIMARÃES, 2010, p. 36). Sua ocorrência demanda práticas sociais que não estão prescritas na prática do ensino, mas que a fundamentam e legitimam, como o ato cultural da leitura e escrita, bem como intimidade com os manuais didáticos, que indicam a posição sociocultural dos atores envolvidos no processo de escolarização (ROCHA, 2009).

Imersos na cultura escolar de nossa sociedade (CHERVEL, 1990; FORQUIN, 1993), a atividade cultural de ensino e aprendizagens é permeada por múltiplos fatores como políticas públicas voltadas para a educação, diretrizes curriculares, disposição dos espaços físicos e tempo para o desenvolvimento das aulas, recursos materiais orientadores dos planejamentos pedagógicos, demandas das redes de ensino. Somam-se ainda as relações tensas entre a historiografia enquanto um saber legitimado nas universidades e centros de pesquisas e o conhecimento escolarizado da disciplina, que produz narrativas sobre as temporalidades humanas a partir de uma identidade epistemológica própria e específica com fins de

escolarização, o que leva a considerar a formação acadêmica inicial e continuada dos docentes, as experiências adquiridas na profissão, o público estudantil para o qual se orienta e a cultura histórica de onde os professores selecionam produtos culturais para desenvolvimento de narrativas escolares (ROCHA, 2014).

A história é um saber produzido a partir de teorias e metodologias, que se debruça na análise crítica do passado, procurando desmistificá-lo e desnaturalizá-lo, com proposta de inseri-lo num tempo social e cultural e assim, devolver sua historicidade aos homens (GUIMARÃES, 2000). Em sua construção científica, a história se relaciona com a memória, situada “no campo dos afetos e dos sentimentos, procurando sacralizar os objetos que reverencia” (GUIMARÃES, 2000, p. 24). O recurso memorialístico encena um passado com objetivo de presentificá-lo, criando e recriando a ideia de pertencimento coletivo e assim forjando identidades, motivo pelo qual são mobilizadas politicamente (GUIMARÃES, 2000).

História e memória não se confundem, mas implicam-se mutuamente: enquanto a história se vale da análise dos processos de construção da própria memória para compreender como esta foi se consolidando e sendo partilhada nos grupos sociais (CANDAUI, 2005), a memória também faz uso da história, tornando um de seus materiais de fabricação do passado e assim legitimando posições políticas. Temos assim a relação entre história e memória, para compreender como as representações do passado são elaboradas, reelaboradas e presentificadas.

Recontextualizadas como conteúdos escolares por um complexo processo de didatização, as narrativas, seja da “história científica” quanto as narrativas memorialísticas, sofrem processos de significações (configuração, seleção e organização) que mantêm relações com a produção de conhecimentos escolares em meio às disputas pela fixação de sentidos de mundo no âmbito da escola (GABRIEL e MORAES, 2014, p. 23). Ou seja, a seleção do que será ensinado para as gerações é desnaturalizado pelo processo de escolhas e disputas políticas e simbólicas (GABRIEL e MORAES, 2014), como também por escolhas e disputas internas ao próprio saber da disciplina escolar em relação à sua referência científica (MONTEIRO, 2007).

As identidades epistemológicas próprias dos saberes histórico acadêmico e escolar determinam maneiras diferenciadas de abordagem dos conteúdos, como também em suas finalidades. Ainda que ambas atendam a produção de um passado em nossa cultura histórica, a história acadêmica valoriza o recorte preciso do tempo e espaço pela análise que utiliza rigorosos métodos de prática de pesquisa e erudição com uma escrita voltada aos seus pares e seu saber chancelado pela comunidade que atribui sentidos, enquanto que a história escolar se

permite conjugar diferentes temporalidades e modelos explicativos em sua finalidade educativa (KNAUSS, 2005), mobilizando variedade de recursos para a construção de um *texto*, de autoria ao mesmo tempo singular e coletiva, que se dirige para a compreensão de crianças e jovens pelo processo de ensino e aprendizagem em que sua divulgação ocorre no formato da atividade de aula (MATTOS, 2006).

Creditam-se aos professores de história da educação básica uma prática reducionista do conhecimento histórico nas salas de aula. A acusação recai nos usos de narrativas monolíticas a partir de processo que enfatiza uma sequência temporal linear, em que as ações humanas são representadas numa relação de causa e efeito homogeneizando os processos históricos, que pouco contribui para as formações cidadã, intelectual e política do estudante. Demandas sociais e políticas são requisitadas para o ensino escolar da disciplina para o desenvolvimento intelectual do aluno, mas que na prática ainda se consolida a circulação de “uma narrativa única, glorificando ou não a comunidade” (LAVILLE, 1999, p. 125). As seleções temporais entre passado, presente e futuro são apresentadas como temporalidades distintas que não se relacionam em suas complexidades diante da preocupação com a extensão do conteúdo em detrimento de sua qualidade no desenvolvimento de aprendizagens significativas limitam as possibilidades de tornar o ensino significativo (CAIMI e OLIVEIRA, 2014), estigmatizando o componente curricular como “aprendizagem de coisas passadas”. Nesse viés, o estudo da história escolar é entendido como a aquisição de informações sobre um passado singular, que em nada se relaciona como o tempo presente e muito menos projetar-se para o futuro, exigindo mais capacidade de armazenamento de informação do que capacidade de interpretação, raciocínio e problematizações. Por esse enquadramento, as avaliações como produto das atividades docentes são fontes de pesquisa que evidenciam a prática de ensino preocupado com a verificação a partir da capacidade de memorização da lição e classificação para atender aos processos burocráticos (ESTEBAN, 2013).

Contrariando a visão reducionista das práticas escolares para o ensino de história, valorizamos a mediação do professor ao investigar a diversidade das práticas de ensinar história que possibilita diferentes caminhos para a construção das aulas e, por conseguinte, múltiplas formas de construir conhecimento escolar de história. Enquanto sujeitos do conhecimento, o professor mobiliza subjetividades em sua atividade concreta, onde não separa a teoria e prática em polos opostos, pois na educação caminham juntas (TARDIF, 2014). Daí a importância de se conhecer o ambiente concreto onde se realizam as aprendizagens e a interação entre seus atores, que ocorrem por meio de práticas discursivas.

Ressaltamos o protagonismo dos professores de história defendendo a autenticidade de cada sujeito em sua operação histórica (CERTEAU, 2003) a partir de uma escrita autêntica, como em sua condução pedagógica na construção de saberes, já que a narrativa histórica considera os sujeitos produtores como indivíduos portadores de historicidade e, portanto, carregam marcas do seu tempo vivido (BLOCH, 2001), bem como do meio cultural em que se localizam (ROCHA, 2014).

Neste contexto, valorizamos a prática pedagógica em sala de aula como estratégia metodológica de recolocação dos indivíduos na ação histórica com possibilidades de interferências dos próprios atores na construção de conhecimento, em que destacamos o protagonismo numa ação situada da experiência humana. Considerando na escrita da história uma tendência historiográfica de eclipsar o indivíduo, no sentido de que os alguns historiadores localizavam suas problemáticas de pesquisa das sociedades pretéritas nas atitudes mentais coletivas (LEPETIT, 2001) como possibilidade de escrever a história fragmentando os objetos de estudos “em migalhas” (DOSSE, 1994) como escolhas metodológicas de distanciamento de uma escrita tradicional que valorizava a biografia dos estadistas e da nação (DOSSE, 2012).

A observação direta da prática dos autores aliada às observações indiretas feitas através das entrevistas, análises dos materiais produzidos para a prática profissional (plano de aulas, textos, avaliações, apropriações do livro didático) e caderno do estudante, atividades realizadas pelos estudantes (lições e avaliações) recolocam os sujeitos no centro da ação social, permitindo compreender como os saberes históricos são construídos e apropriados na interação entre sujeitos e conhecimento no âmbito escolar. Ao compartilharem um saber histórico, também reivindicam uma compreensão de história, colocando-a em evidência (HARTOG, 2013). Os professores possuem um lugar criativo e autoral da aula e diversificam e dinamizam as maneiras de se ensinar história. Ao problematizar a sala de aula é possível observar o “real acontecido” (ZAVALA, 2014, p. 23).

É importante assinalar que o trabalho resultou na produção de memória sobre uma prática cultural, considerando os registros produzidos a partir dele, como também a reconstrução da identidade profissional, em que os professores participantes refletiram sobre o próprio ofício. As observações das aulas ocorreram nos anos 2017 e 2018, anteriores à pandemia de Covid-19, que ainda se manteve enquanto se grafava estas linhas. A necessidade do distanciamento social resultou em corte abrupto na prática escolar oficial, alterando não apenas o fazer pedagógico, como também o olhar sobre o mesmo fazer.

De fato, toda atividade humana trás em si experiências dignas de investigação, já que permite compreendermos traços da sociedade e conduzir para a extração de informações de um complexo social. A prática do professor, enquanto atividade cultural humana faz de sua autoria enquanto condução das atividades com relativa autonomia em seu fazer pedagógico a própria fonte de pesquisa, pois sua ação resulta na produção de narrativas escritas e orais, observadas numa “história em movimento”, já que as representações elaboradas sobre o passado são de alguma maneira, realizadas no tempo presente (ROUSSO, 2016), produzindo também uma memória sobre a sua prática. Nas decisões dos professores sobre os saberes que circularão nas aulas, realizam recortes da experiência humana e a reconstrói através de narrativas reconfiguradas para atender ao público escolar, procurando assim tornar um processo da experiência humana perceptível e inteligível.

A Tese direcionou-se na compreensão da didatização do saber histórico em sua dimensão discursiva, reconhecendo a diversidade de maneiras de conduzir do processo de ensino e aprendizagens pelos professores. A aula apropriada como *texto* orienta-se para a compreensão do estudante (reconhecendo seus alcances e limites), construindo narrativas historiográficas originais a partir de múltiplas vozes que levam a construção da aula, posicionando os professores como autores de narrativas históricas originais com finalidades pedagógicas, em que consideram conhecimentos específicos do saber histórico em diferentes níveis de formação, conhecimentos adquiridos de suas experiências nas práticas educativas, bem como saberes adquiridos no meio cultural onde construíram suas trajetórias de vida.

A aula é processo concreto de escolarização onde se realiza o trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais (TARDIF, 2014, p. 228). Por sua complexidade, a atividade é um acontecimento que transcorre a partir de um conjunto de fatores que pretende o controle da racionalidade por parte do professor. O seu produto do conhecimento é a constituição de narrativas, pois almeja criar um sentido para tornar-se inteligível, tanto para quem condiciona a atividade – o professor – quanto àqueles que são convidados a participarem da sua elaboração e para quem o texto é dirigido e dado a ler – o estudante (MATTOS, 2006).

Ao enquadrarmos a aula como texto, recuperamos a noção de *narrativa escolar* que objetiva “contar uma história” e, ao contar uma história, faz com que conhecimentos sejam produzidos. Fundamentados epistemologicamente na historiografia por ser parte da formação do professor e assim trazer referências de suas formações “científicas” para suas construções intelectuais, a dimensão educativa do ensino escolarizado é identificado como objeto da teoria da história (RÜSEN, 2010), pois é construído através de constantes trocas de conhecimentos

entre o saber da história acadêmica e história escolar em equilíbrios provisórios pelos fluxos de cientificidade (GABRIEL e MORAES, 2014). O produto “narrativa escolar” é também produtor de conhecimento e tem como resultado um conhecimento autêntico localizado na dimensão “escolar” (RÜSEN, 2010; GABRIEL, 2015).

As narrativas são veiculadas pela oralidade, da escrita reproduzida no quadro de aula e/ou impressa, visando maneiras de aprender a partir de práticas culturais escolares, como a leitura, escrita e narrativas orais. Materiais de suportes físicos que compõem os textos de sua aula são criados e ressignificados para dar sustentabilidade e inteligibilidade a própria narrativa, ou seja, possibilitar a compreensão dos processos sociais, construindo identidades pelo caminho das intersubjetividades pelo processo de didatização, que por sua vez ambiciona elaborar um objeto do saber para torná-lo um objeto de ensino, implicando na elaboração de um outro saber. Defendemos a ampliação da compreensão dos suportes materiais em que os professores disponibilizam para o desenvolvimento das aulas como elementos operatórios para a construção do conhecimento histórico, com fins pedagógicos educativos, em que sentidos são negociados entre seus atores. Ou seja, ao lançarem mão de procedimentos explicativos orais, artigos jornalísticos, textos do livro didático, músicas, filmes, lições e avaliações, os professores não “replicam” um “discurso” ou material físico tal qual seu fim de produção, mas os mobilizam de maneira autêntica na construção de sua narrativa, composta por diferentes *vozes polifônicas* (FARACO, 2005; KILLER, 2011; ZAVALA, 2014) que se encontram e integram na busca de atribuição de sentidos e construção de conhecimentos, considerando o público para o qual os materiais são produzidos, com base em seus saberes adquiridos tanto na formação acadêmica, de suas vivências culturais, quanto no ofício, já que são sujeitos ativos de sua própria prática (TARDIF, 2014). Os *artefatos materiais pedagógicos* nos serviram para descobrir caminhos para a consolidação de práticas no ensino de história, que ampliam o próprio sentido da narrativa escolar.

Os professores possuem um conhecimento individual próprio e decidem com relativa autonomia o que circula nas aulas. Assim, estabelecem um novo conjunto de textos, que de uma maneira ou outra, abarca desde os textos que ligam aos eventos do passado com base na escrita dos historiadores, como procuram uma versão complementar aos livros escolares enquanto uma escrita didatizada, decidindo os saberes que devem circular nas aulas (ZAVALA, 2014).

A seleção de como será ensinado passa por uma negociação por sentidos para que objetivos sejam atingidos. Por se tratar de um público escolar, os professores posicionam dialogicamente em relação ao estudante (AMORIM, 2003), procurando envolvê-lo no

processo de aprendizagens para atingir o objetivo de efetivar aprendizagens, o que motiva a adaptação dos artefatos culturais disponibilizados para construir o texto da aula, configurando desta maneira uma narrativa histórica e, por conseguinte, um sentido de história ao dar “forma” à experiência humana (ZAVALA, 2014).

Nesse processo, a autoria do professor é revelada, uma vez que não existe um único caminho metodologicamente garantido ou consensos para a condução do processo de ensino e aprendizagem para a história escolar que assegure ao estudante a “pensar historicamente” (PALTI, 2000). Assim, tanto os professores são autores de textos historiográficos voltados ao público escolar como os estudantes são leitores do produto cultural “aula de história” (MATTOS, 2006; ZAVALA, 2014).

Os *protocolos de leitura* pensados por Roger Chartier (2009) nos orientaram a refletir sobre a leitura escolar como prática cultural que reporta ao conhecimento com a intenção de aprendizagens sistematizadas e a formalização do saber escolarizado. Ao produzir textos, o autor dissemina o modo de, ao menos indicar, a correta interpretação que se deveria a dar a eles. Do outro lado, espera-se que o leitor (“leitor ideal”) decodifique o sentido preciso com que o autor pretendeu escrevê-lo (CHARTIER, 2009).

A produção de artefatos materiais e imateriais para o desenvolvimento das aulas passa necessariamente pelos saberes e experiências do professor em sua autoria em que considera a dimensão educativa escolar. Não significa que se limita ao aspecto de apropriação de informação, mas procuram determinar caminhos para viabilizar a compreensão do saber histórico, arquitetando um sentido de história, em que saberes são articulados e conduzidos para efetivar aprendizagens e assim contribuir efetivamente na construção da consciência histórica do estudante, para quem o texto aula se dirige.

A apreensão do conhecimento histórico ocorre diante da capacidade dos indivíduos de se orientarem no tempo e assim atribuírem um sentido prático ao conhecimento (RÜSEN, 2010). A consciência histórica foi proposta por Jörn Rüsen como objeto de uma didática da história (RÜSEN, 2011b, p. 42). Por consciência histórica o autor entende ser, *sui generis*, a capacidade humana de dar sentido ao tempo, através de representações que se valem de referenciais individuais e coletivos que estabelecem sentidos ao tempo, com o propósito de orientação na vida prática. Através da possibilidade de aprendizagens dos indivíduos que fornecem mecanismos cognitivos para lidarem com diferentes temporalidades, potencializa o conhecimento histórico para contribuir na construção de projetos de futuro, levando os sujeitos a assumirem sua historicidade de modo que a história seja utilizada como ferramenta intelectual que contribua a intervenção social dos sujeitos.

Consciência histórica não é, portanto, uma simplificação de saberes acumulados sobre o passado; é uma construção que relaciona diferentes temporalidades que são estabelecidas entre a apreensão do passado, a necessidade de se entender o presente e a capacidade de se projetar o futuro através de projetos individuais e coletivos, motivo pelo qual é conceito apropriado como objeto da didática da história.

1.2 Tempo e narrativa como conceitos operatórios historiográficos

Problema que se impõe a pesquisa é pelo fato da consciência histórica ser individual ou coletiva e subjetiva, portanto impossibilitada de ser “medida” estatisticamente. Mas sua apreensão é possível indiretamente pelas representações do passado que são capturadas em diferentes *lugares* (experiência de vida, mídias, escola) e (re)elaboradas pelos sujeitos ou grupos, integrando seu acervo cultural. Ao retornar tais representações, percebe-se elementos de uma cultura histórica das quais as representações derivam.

Daí, recorremos as possibilidades de capturá-la através da compreensão da aquisição de *competências narrativas* (RÜSEN, 2011b) pelos estudantes e professores. É através da narrativa – elemento epistemológico da historiografia que organiza e comunica os saberes históricos – que a consciência histórica se concretiza, produzindo sentidos para a compreensão de experiências passadas pelos indivíduos, articulando diferentes temporalidades. A consciência histórica é, portanto, materializada nas diferentes formas de narrativas históricas que elaboram representações de passados, interpretam o tempo presente e projetam expectativas de futuro. Toda narrativa trás implícita uma experiência temporal e é por meio dela que o tempo se torna significativo (GABRIEL, 2015, p. 92). A aula como texto segue a lógica da narrativa como recurso historiográfico, expressando concepções temporais que se enquadram em modelos operatórios que constituem os saberes históricos (REVEL, 2010). A narrativa carrega a duplicidade de ser recurso operatório que se remete às funções de epistemologia do saber que se orienta a partir de um regime de historicidade, fornecedora de sentidos ao texto, ao tempo que se caracteriza como artefato pedagógico interpretativo com fins de aprendizagens.

Propomos assim compreender como a consciência histórica dos atores da pesquisa (professores, estudantes e pesquisador) articulam as diferentes representações sobre o passado e as condensam nas competências narrativas, promovendo determinados sentidos para a

disciplina e assim configurando o saber histórico escolar. Conhecer os sentidos fornecidos para disciplina escolar história pelos professores e estudantes, a partir de determinadas orientações metodológicas, é caminho fértil para a própria compreensão do processo de ensino e aprendizagem escolar da disciplina, incorporando dados objetivos e subjetivos característicos dos processos de ensino e aprendizagens.

Ao enfatizarmos as narrativas escolares como elemento constituidor de um saber autêntico com especificidades próprias torna-se necessário investigar as diferentes concepções de tempo que são articuladas pelos professores na construção de suas narrativas (MONTEIRO, 2012; GABRIEL, 2015; PENNA, 2015). Assim como a narrativa é inerente ao saber histórico, o tempo é categoria estruturante do conhecimento histórico e expresso no formato narrativo (HARTOG, 2003; MONTEIRO, 2012; PENNA, 2015).

O tempo reconhecido como categoria fundamental para a elaboração do conhecimento histórico é problematizado pelos historiadores que procuram compreender a suas construções sociais e assim desnaturalizado. O objeto do conhecimento histórico é inserido em perspectivas temporais que são construções mentais para a elaboração de modelos operatórios que procuram dar conta de aspectos das sociedades pretéritas, a exemplo dos regimes de historicidade, entendidos como categorias mentais para compreender como uma determinada sociedade se relaciona com a passagem do tempo (HARTOG, 2015). As escalas temporais são, portanto, uma decisão metodológica do historiador na busca de interpretação para uma dada realidade social (LEPETIT, 1998).

Em sala de aula, os professores trazem a presença do tempo através da articulação das diferentes categorias temporais passado, presente e futuro, diversificando as formas de comunicação das temporalidades e das experiências temporais coletivas pelas possibilidades de explicações históricas e problematização das questões, operando através do recurso narrativo. O tempo é assim estruturado na construção de saberes históricos escolar, expresso nos formatos narrativo oral e escrito (MONTEIRO, 2012).

A configuração do tempo passa, portanto, pela narração do professor e, ao reconfigurar o tempo narrado, reconfigura também os objetos do conhecimento, modificando e diversificando os modelos explicativos a partir dos esquemas temporais de referência (LEPETIT, 2001), já que os professores fixam sentidos de temporalidades em suas narrativas (GABRIEL, 2012). A recontextualização das temporalidades no ensino de história ocorre pelo processo de identificação do conhecimento escolar e pelo processo de significação desse conhecimento, daí a importância de compreender os sentidos atribuídos ao tempo e as diferentes maneiras de se relacionar as temporalidades, investigando suas representações.

Tempo e narrativa são, portanto, duas categorias operatórias indissociáveis do conhecimento histórico, possuindo potencialidades analíticas para investigarmos as representações temporais e os sentidos atribuídos ao tempo em suas reconfigurações pela narrativa histórica escolar. Articulada ao conceito de conhecimento escolar permite analisar o conhecimento produzido no ensino de história veiculado na atividade docente. E ao fornecer sentidos para as narrativas escolares através do manejo das temporalidades, possibilita obter um panorama da Didática proposta pela articulação da narrativa desenvolvida pelo professor para assim compreendermos como os objetos do conhecimento escolar no ensino de história são planejados, produzidos e distribuídos e seus sentidos negociados para se alcançar a compreensão das experiências humanas e, por fim, atingir o objetivo de concretizar aprendizagens.

A investigação da ação pedagógica ocorre na dimensão temporal do presente, em que o desafio de acompanhar a atividade cultural em seu desenvolvimento trouxe o elemento do tempo presente nas construções históricas escolares. De alguma maneira, “toda história é a história do tempo presente” (ROUSSO, 2016) pelo viés da presentificação de passados interligados a outras temporalidades. De fato, o acontecimento não pode ser modificado, mas a interpretação sobre o acontecido sofre interferências do momento temporal da sua observação (BLOCH, 2001). O evento pretérito é narrado no instante, motivo pelo qual a revisitação do passado está veiculada às demandas do tempo presente (GUIMARÃES, 2010, p. 39).

Temas presentes no cotidiano social emergem nas narrativas dos professores e nas falas dos estudantes na procura de compreender o mundo e criar inteligibilidade aos conteúdos escolares, na busca por interesses e geração de expectativas em que a produção de sentidos entra em disputa. O contexto político e ideológico do tempo presente é também elemento constituidor das narrativas escolares pelas maneiras as quais os professores mobilizam saberes na construção do conhecimento histórico escolar, já que o professor, que também é historiador, é também influenciado como indivíduo de seu tempo histórico. Ou seja, é parte integrante do contemporâneo (CHAUVEAU e TÉTART, 1999).

Na crença na condição histórica onde os sujeitos se encontram exerce influencia nas maneiras de perceberem a disciplina, as relações tecidas entre o tempo presente e os conteúdos escolares de história são inseridas em nossas problematizações, para então conhecermos como os professores mobilizam informações do cotidiano de interesse da coletividade e os relacionam aos conteúdos escolares, resultando na construção de narrativas autênticas, em que posicionam o estudante como o “outro” para qual se orientam as

narrativas, como estratégia de facilitar a compreensão dos objetos de conhecimento selecionados para a circulação escolar, lançando mão do recurso da analogia (MONTEIRO, 2005), visando tornar o ausente, presente. Portanto, a concepção de tempo apresentada nas narrativas orais e escritas, integrante do texto da aula, orienta-se para tornar o ensino de histórica significativo (PENNA, 2015).

O historiador alemão Reinhart Koselleck utilizou as relações entre experiência e expectativa para compreender as maneiras em que, em diferentes épocas, os homens lidam com a temporalidade histórica (KOSELLECK, 2006). Seu objetivo foi compreender o tempo como uma construção cultural, onde passado e futuro criam uma tensão para a compreensão do presente.

Por experiência, o autor entende ser “o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (KOSELLECK, 2006, p. 309). Ou seja, o conhecimento passado que, interiorizado, serve como orientação para compreensão do tempo presente e de base para a elaboração de expectativas. Isto não significa presumir condição de causalidade e efeito para as ações humanas e tampouco basear a história como *magistra vitae*; o autor propõe perceber modificações na maneira dos homens de encarar o tempo e de se motivarem nos propósitos de se guiarem para o futuro, modificando escolhas e orientações na busca de novos horizontes, revelando assim a historicidade humana.

A partir deste referencial, o historiador francês François Hartog (2015) desenvolveu a noção de regime de historicidade, como uma condição histórica de experiência do tempo. Segundo Hartog, os regimes de historicidade são instaurados numa “crise” do tempo, no momento em que passado, presente e futuro evidenciam suas articulações (HARTOG, 2015, p. 37). O presentismo, observado no contexto atual, seria resultado de uma aceleração em que o tempo passado já não serve de referência, conforme proposto por Pierre Nora, nos *lugares de memória*. A “patrimonialização” acelerada seria como estratégia de presentificação de passados por reconhecer que estes já não assumem determinados sentidos pela “aceleração” do tempo que levam a perda de significado no corpo social. De outro modo, o futuro já não se vislumbra como promessa, mas como ameaça, através de crises e catástrofes premeditadas. O presentismo seria o regime de historicidade do qual o passado não fornece experiências diante da velocidade do transitório e o futuro é incerto, indesejado.

Conforme a concordância dos dois autores, as temporalidades não são compreendidas da mesma maneira na história humana. Em diferentes contextos, diferentes relações temporais são estabelecidas, o que leva a mudanças de compreensão do passado como também das

expectativas de futuro. Desta maneira, as noções de história, memória, identidade e tempo são construções sociais sujeitas às redefinições no tempo (MARTINS, 2007).

Assim, experiência e expectativas não são vistas da mesma maneira no tempo, motivo pelo qual ocorre o movimento da história das mudanças e, portanto, são estabelecidos novos regimes de historicidade. Logo, configura-se em uma experiência social do tempo em que se instaura uma ordem do tempo que entra em vigência, destacando-se (HARTOG, 2003). Entender o tempo histórico e como cada sociedade desenvolve tais relações é importante para a compreensão da própria disciplina, já que o tempo é entendido como pressuposto metodológico essencial para a compreensão e o raciocínio do historiador (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 102).

O ensino de história possibilita trabalhar com diferentes temporalidades, já que o recorte temporal do conteúdo é extenso, perpassando desde os primeiros grupamentos humanos até a atualidade. Entretanto, valoriza-se o recorte em que passado, presente e futuro são temporalidades distintas que não se relacionam diante da preocupação com a extensão do conteúdo em detrimento de sua qualidade no desenvolvimento de aprendizagens significativas (CAIMI e OLIVEIRA, 2014), motivo pelo qual a disciplina escolar é estigmatizada como “aprendizagem de coisas passadas”, pois é colocada como única possibilidade de recorte temporal. Nesse viés, o estudo da história escolar é entendido como a aquisição de informações sobre o passado, que em nada se relaciona como o tempo presente e muito menos projetar-se para o futuro, exigindo mais capacidade de armazenamento de informação do que capacidade de interpretação, raciocínio e problematizações.

As narrativas históricas escolares, entendidas como *textos*, sofrem influências do tempo presente enquanto interpretação da realidade, produzindo tensões entre as demandas do conhecimento histórico escolar e a produção de significações no processo de ensino e aprendizagens, atravessados pelas informações e produtos ofertados pelas mídias massivas. Ao procurar construir modelos de inteligibilidade, professores negociam estratégias de aprendizagens como forma de criar sentidos e tornar o ensino de história significativo. Considerando dialogicamente o estudante no processo, selecionam os objetos de conhecimento, reelaboram o livro didático, criam e recriam narrativas, atividades, textos; selecionam materiais culturais e os adequam em suas práticas, imprimindo suas autorias nas aulas.

A estratégia pedagógica determina as orientações historiográficas, reelabora os conteúdos escolares e possibilita a construção de diferentes noções de tempo histórico, apresentando assim uma concepção de história construída coletivamente com os estudantes.

Nesta dinâmica, o conhecimento escolar de história é colocado em movimento, movediço, construído e reconstruído a cada nova experiência de aula, fazendo da história escolar um conhecimento autêntico em suas múltiplas formas de produzir passados, fruto de constantes atualizações e reelaborado a cada nova narrativa.

A possibilidade de articular temporalidades coloca a historicidade como uma problemática aos conteúdos escolares, já que “o tempo constitui-se como experiência humana central e transversal a diversos campos do saber e a diversas instâncias da vivência cotidiana” (MIRANDA, 2012, p. 247). Acompanhar um evento histórico em curso viabiliza não apenas o exercício crítico, como também é perceptível as tensões entre os tempos, entre a ocorrência e o ocorrido historicamente. A estratégia procura esquivar-se do determinismo, enveredando pelas possibilidades das experiências humanas dentro de um contexto específico, o que leva a negar o movimento da história como um conjunto de acontecimentos teleológicos e assim criar conexões entre os conteúdos programáticos e orientação para a vida prática dos sujeitos e as experiências coletivas.

Ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais. Principalmente é proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e com isso conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 106).

Fernando Cerri desenvolveu estudos sobre as representações elaboradas pelos estudantes sobre a ditadura civil-militar brasileira 1964-1985 (CERRI, 2011). Utilizando a consciência histórica como perspectiva de análise, apontou quadros da consciência histórica das quais as representações são elaboradas e relacionando-as à cultura histórica dos sujeitos.

Em trabalho de prática de ensino, Elza Nadai e Circe Bittencourt (2000) realizaram a pesquisa das experiências cotidianas educacionais em conjunto com estudantes de ensino superior de prática de ensino, como forma de superar as lacunas apresentadas tanto pelos referenciais empíricos existentes para o ensino de história, como a necessidade de compreender a atuação dos professores na mobilização da noção do tempo histórico, justificando pela sua inerência ao trabalho didático.

Não apenas limitando a disciplina aos conteúdos, metodologias e recursos didáticos, as autoras defendem o caminho de ressignificação da disciplina escolar pelo reconhecimento do seu sentido político e social (NADAI e BITTENCOURT, 2000, p. 74). Assim, a noção de tempo histórico é fundamental para a constituição de concepção de história nas práticas

escolares, motivo pelo qual se faz objeto de problematização para compreensão da disciplina escolar, em seus processos de ensino e aprendizagem.

Apesar dos currículos dos sistemas de ensino e encontros de professores e pesquisadores enfatizarem a necessidade de articulação entre a problemática da noção de tempo e a concepção de história que se pretende veicular nas escolas, as autoras reconheceram “resistências” de uma mudança na prática cotidiana por parcela dos professores diante do desprestígio da história escolar frente as disciplinas ditas “científicas” (NADAI e BITTENCOURT, 2000, p. 73).

As autoras afirmam que tanto nas propostas curriculares oficiais quanto nas falas dos professores, há consenso da inviabilidade de se ensinar a noção de tempo nos anos iniciais do (antigo) 1º grau, sendo delegado para os seus anos finais, os 7º e 8º anos. Ainda que o ensino orbite entorno das figuras heroicas, pelos eventos históricos e das festas cívicas, existe implicitamente uma concepção de história e portanto de tempo. Como solução, as autoras recomendaram

explicitar e indagar qual a noção de tempo tem sido (ou será) objeto do trabalho na sala de aula, à medida que se supõe, a nível teórico, ser a história a disciplina encarregada de situar o aluno diante das permanências e das rupturas das sociedades e de sua atuação enquanto agente histórico (NADAI e BITTENCOURT, 2000, p. 75).

Contudo, os professores assumiram o domínio de tempo para os alunos fundamentalmente a aprendizagem relativa à cronologia, entendida como a única noção processual de tempo histórico. A noção é reforçada pelos manuais didáticos que apresentam em sua introdução um estudo metodológico da disciplina que orienta a relação presente-passado, as divisões da história por eras ou períodos e transmite informações sobre o tempo cronológico. Porém, no decorrer dos capítulos, tais informações vão sendo diluídas, “sem articulação concreta com o conteúdo transmitindo, ocorrendo na prática em geral e, para os alunos em particular, que ensinar história é, em princípio, e quase exclusivamente, comunicar um conhecimento factual do passado” (NADAI e BITTENCOURT, 2000, p. 75-76).

Visando introduzir alunos estagiários na prática de pesquisa educacional concomitante à necessária reflexão sobre as articulações do tempo histórico como categoria inerente na constituição do saber histórico, as autoras promoveram observações das aulas e aplicação de questionários nos alunos de 1º e 2º graus para a compreensão da aprendizagem do tempo.

Reconhecendo as limitações da pesquisa, as autoras perceberam que “o professor, mesmo sem uma reflexão sistemática e mais cuidadosa, desenvolve na escola uma

determinada noção de tempo qualitativo” (NADAI e BITTENCOURT, 2000, p. 85), predominando, na transmissão, o tempo linear e evolutivo. A escola era reconhecida enquanto instituição encarregada de veicular uma determinada cultura histórica, na década de 1980, mas que já sofria com as representações dos meios de comunicação de massa, notadamente novelas e filmes, exemplificando com as representações sobre a escravidão.

Seguindo a reflexão sobre a construção da noção de tempo histórico, Sonia Miranda, Flávia Caimi e Sandra Oliveira, Luiza Sarraff, por caminhos diferentes, refletiram sobre as noções de tempo histórico presentes nas narrativas didáticas encontradas nos manuais escolares de história.

Sonia Miranda (2012) tomou o tempo como categoria central à compreensão histórica, exemplificou a questão de gerações na compreensão do tempo e dos significados adquiridos a partir da experiência do vivido, questionando a utilização da consciência histórica como conceito orientador, que instrumentaliza os sujeitos a refletiram sobre de manipulações no tempo, ao permitir para uma consciência temporal problematizadora tanto o passado, quanto os projetos de futuros.

Ressalta que as novas tecnologias de informação e comunicação promoveram alterações das relações sociais dos jovens, que possuem novas formas de compreender o mundo, o que também modifica as percepções temporais dos sujeitos. O tempo, enquanto categoria a ser apreendida tanto pela historiografia quanto no campo de ensino foi problematizado pela autora nos textos narrativos escolares disponibilizados nos livros didáticos como recursos didatizados.

A partir da leitura dos textos e apreciação dos aspectos gráficos, mostrou que as transposições didáticas das categorias de análise temporal estão distantes de viabilizar uma reflexão sobre os usos históricos que permitam rotas de fuga do modelo tradicional para gerar sentidos. Restringindo-se aos manuais publicados para o 6º ano, o tempo foi pensado categoria a parte do conhecimento histórico, não fornecendo meios de contextualizar “em artefatos e apoio à construção conceitual”, pouco contribuindo para a reflexão temporal dos estudantes (MIRANDA, 2012, p. 260).

Luiza Sarraff (2017) dissertou sobre as narrativas elaboradas nos livros didáticos de história selecionados para a investigação¹, o edital e o guia do PNLD de 2011 para

¹ Para análise da operacionalização da noção de tempo histórico foram escolhidos como fontes de pesquisa o edital do Programa Nacional do Livro Didático, o Guia dos Livros Didáticos do PNLD e dois capítulos de diferentes séries de cada coleção. A análise debruçou-se nos capítulos introdutórios do 6º ano e os capítulos sobre ditadura militar brasileira presentes nos livros do 9º ano. Este recorte foi justificado pela impossibilidade de realizar estudo de todos os capítulos de todas as coleções, dado o limite de tempo imposto pelo mestrado.

compreensão do tratamento da noção de tempo histórico nas narrativas didáticas escolares através do estudo dos livros didáticos de História, considerando a especificidade do conhecimento histórico escolar em relação à história acadêmica. Utilizou o referencial conceitual tanto de Sonia Miranda, quanto do historiador alemão de Reinhart Koselleck para compreender a mobilização da categoria tempo nos estudos históricos.

Para a autora, tempo e tempo histórico são “matérias-primas” da história, ainda que não seja demonstrada tamanha clareza por parte dos historiadores, que já “naturalizaram” a operacionalização da categoria temporal em suas análises. Sendo o livro didático material cultural complexo, que tem por objetivo divulgar narrativas históricas, torna-se elemento privilegiado para análise da operacionalização do tempo, numa constante relação entre a teoria da história e a história como objeto de ensino escolar (SARRAFF, 2017, p. 19).

A análise foi importante já que os professores utilizam o livro didático como referência não apenas para os estudantes se valerem das narrativas, como também são referências para os professores que planejam o curso anual e as aulas, selecionando atividades e orientam-se pelo livro didático, ainda que criticamente. Assim, estreitam-se as relações entre o tempo histórico e os livros didáticos.

O tempo é categoria de difícil apreensão. É abordado em diferentes formas pelas áreas do conhecimento, como a física, astronomia, matemática, biologia, psicologia, geologia, entre outras. Para a abordagem da categoria de tempo histórico, a autora enveredou pelas concepções de Marc Bloch, Fernand Braudel, Philippe Ariès e Eric Hobsbawn para compreender a sua própria historicidade.

Em seguida, partiu do questionamento sobre a apropriação da reflexão do tempo histórico para o ensino da disciplina, já que nenhum dos autores citados como referencial teórico não deu enfoque para o ensino escolar. Abordando os livros didáticos selecionados, a autora enveredou pelo conceito de história definido por cada autor com vistas ao ensino escolar de história (SARRAFF, 2017, p. 67). A conclusão foi de que as estratégias utilizadas para a compreensão conceitual da disciplina pelos autores dos materiais foram relacionadas as temporalidades presente e passado para assim obterem “uma integração da História com a realidade do aluno, buscando mostrar as crianças que a História pode ser um caminho importante para compreensão da sua realidade” (SARRAFF, 2017, p. 70). O estudo histórico escolar, através das narrativas didáticas dos manuais escolares, pretende encontrar sua lógica dentro do universo cotidiano experimentado pelos estudantes.

Assim, as narrativas aproximam-se tanto das ideias de Rüsen com a aplicação prática dos estudos para a orientação dos sujeitos como também percebeu a mobilização das

categorias de experiência, expectativa, evento e estrutura em Koselleck (SARRAFF, 2017, p. 80), como também com livros que apresentam a concepção braudeliana de tempo histórico relacionada à reflexão de Koselleck, com o propósito de apresentar ao público leitor “a existência de diferentes durações temporais no estudo histórico” (SARRAFF, 2017, p. 86).

Ainda que os livros didáticos não apresentem com clareza o tratamento temporal mobilizado para sustentar a narrativa histórica, é possível perceber como operacionalizam, em diversas formas o tempo histórico. As narrativas históricas presentes nos livros didáticos, analisadas mais atentamente, deram mais destaque aos eventos do que a estrutura que os sustentam, colocando-se o desafio de conectar os eventos a sua estrutura².

Oferecendo outras perspectivas para a investigação do ensino de história, Ana Zavala, Helenice Rocha e Fernando Penna valorizaram os protagonismos dos atores através da observação direta do objeto “aula de história”, como caminhos para compreenderem como os conhecimentos escolares são construídos e os sentidos são negociados e apreendidos através das práticas de escolarização, em que consideraram as relações entre a cultura histórica e a cultura escolar, em diálogo íntimo entre historiografia e ensino de história.

Ana Zavala defendeu a necessidade de desnaturalizar a relação entre a história investigativa e a história ensinada como caminho para compreender as articulações realizadas pelos professores em seus protagonismos nos processos de aprendizagens. Por possuírem conhecimentos próprios - o saber sabido - utilizam esses saberes para a constituição de um conjunto de textos de autoria autêntica, valendo-se de uma escrita com referência na historiografia, mas que não se configura em uma deformação da história investigativa direcionada para a dimensão escolar. Os saberes do professor são apropriados em sua prática cultural de leitura e que são reelaborados em sala de aula, gerando produções personalizadas essencialmente orais, como também escritas. A apresentação dos saberes é feita pela narrativa, composta a partir do movimento polifônico pelas múltiplas referências utilizadas para organizar as representações sobre os passados e desenvolver uma explicação de experiências humanas em que considera a modificação temporal de um processo.

Os professores são assim leitores e produtores de textos para outros leitores, que são os alunos, a partir de seu repertório material e imaterial construído em sua trajetória. A aula é assim configurada como texto: professores como narradores decidem o que será circulado nas

² Analisando livros didáticos do 6º anos, no capítulo inicial de apresentação para os estudos históricos e livros didáticos do 9º ano, no tema da ditadura civil-militar entre os anos 1964 e 1985, a autora promoveu análise comparativa dos materiais. No que se referiu ao segundo grupo, demonstrou que a lógica da narrativa valorizou a explicação causal, buscando concluir a trama (início, meio e fim). Apesar de buscar uma relação temporal passado-presente, as narrativas, em sua maioria, não relacionaram o evento a outros eventos, como a Guerra Fria, ditaduras na América Latina e etapa capitalista de ajustamento à crise do petróleo.

aulas, a partir de autênticos produtos didáticos da história, em que sentidos são produzidos nos textos pelos professores e alunos (ZAVALA, 2014).

Em pesquisa exploratória junto a três professoras de história do ensino básico que atuam em escolas públicas do Rio de Janeiro, Helenice Rocha (2014) procurou compreender os usos de produtos culturais de divulgação histórica pelas professoras com objetivo de produzirem o efeito de presença do passado nas aulas de história. Utilizando o entendimento de divulgação histórica ligada à cultura histórica e à divulgação científica, a autora estabeleceu com foco na relação entre memória e história e as diferentes esferas em que ambas são mobilizadas pelas sociedades através dos usos do passado (como saber científico rigoroso; saber escolar; políticas de patrimonialização dos espaços públicos; formação identitária legitimadora de passados; direito e deveres da memória de reconhecimento de identidades; entretenimento massificado) os seus diversos produtos culturais, que criam efeitos de presença de passado, conforme proposto por Hans Ulrich Gumbrecht. Como conclusão, entendeu que as professoras selecionaram os produtos culturais a partir de suas vivências com base em suas formações acadêmicas e pessoais, para a produção de sentidos da disciplina escolar.

Assim, as predileções pessoais por um ou outro grupo de manifestações ou produtos culturais, construídas na cotidianidade, bem como as constituídas durante sua formação acadêmica, levam os professores a ampliar um repertório com base no qual selecionam aqueles que julgam mais adequados para o uso didático na aula de história. Nesse sentido, tal síntese parece se aproximar do que Maurice Tardif denomina saber docente, constituído ao longo da trajetória pessoal do professor e que evidencia que não apenas a formação universitária informa o professor em seu dia a dia (ROCHA, 2014, p. 46).

Fernando Penna, através de observação direta das aulas de história, investigou as concepções de tempo apresentadas na produção textual de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental com objetivo de compreender as possibilidades do ensino escolarizado de história em fornecer ferramentas para a construção identitária no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma sensibilidade protagonista enquanto agentes de mudanças sociais. Concluiu que para atingir tal objetivo é fundamental para que aconteça o ensino significativo da história, trazer para a sala de aula, concepções temporais complexas. Partiu do pressuposto de que a identificação da história ocorre pelos processos de mudanças sociais em que pesem as concepções temporais desenvolvidas pelas sociedades.

O referencial teórico ficou por conta da análise de Reinhart Koselleck, baseado na teoria da história, ao mobilizar o par de conceitos de “espaço de experiência” e “horizonte de

expectativa” e a ideia dos “estratos de tempo”. Valeu-se também da “construção social do tempo” proposto por Hans Ulrich Gumbrecht. A partir dos textos escritos pelos estudantes em relação à mobilização de narrativas orais pelo professor, concluiu que o investimento deve ser realizado nas estratégias que possibilitem construir a ideia dos sujeitos como agente de mudanças, enquanto sujeitos transformadores da história (PENNA, 2015).

Os trabalhos citados reforçam a importância da centralidade da categoria tempo no pensamento histórico, sendo imprescindível para as narrativas historiográficas acadêmicas e escolares, além de se observar o protagonismo dos professores que, responsáveis pela mediação entre saberes e aluno, possui papel importante no desenvolvimento das aulas de história. Por diferentes caminhos, como observação de aulas, análise de livros didáticos, compreensão dos estudantes através de questionários, foi demarcada sua importância para compreensão da vida em sociedade, justificando a sua didatização.

A proposta de pesquisa considera as contribuições dos autores e autoras, apropriando-se das pesquisas que se aproximaram do vivido, enquanto a observação de evento que “não ocorreu ainda a ruptura cronológica entre o tempo dos acontecimentos e o tempo da escritura de sua história” (LANGROU, 2007), para compreender os processos de aprendizagens no ensino de história que valorize a aproximação entre os saberes cientificamente conduzidos e saberes experienciais dos professores em diálogo com seus estudantes, nas práticas escolares de produção de aulas que, apropriadas como textos, abriu-se para a investigação dos diferentes produtos culturais mobilizados pelos professores e sua escrita que são utilizados como caminho para a construção de narrativas históricas originais. Diante da intertextualidade, os artefatos culturais compõem uma escrita da história escolar autêntica, que procura situar os sujeitos numa comunidade em que tenha suas identidades construídas a partir das relações com as experiências históricas, ainda que seja para rejeitar criticamente determinadas construções pretéritas (HOBSBAWN, 2013, p. 25).

A pesquisa também aposta no combate em defesa da história na comprovação empírica em que professores de história se servem de instrumentos metodológicos da disciplina que os sustentam nos debates sobre questões do tempo recente (RIOUX, 1999). Os métodos de investigação histórica fornecem validades em seu estatuto de verdade para que o professor, no seu fazer pedagógico, oriente os estudantes para a leitura social de mundo atual. Vale afirmar que estamos no contexto em que movimentos conservadores da sociedade mobilizam opiniões e atuam para torná-las políticas públicas, desconsiderando aspectos da produção científica de saberes, suprimida por imposições ideológicas. Intencionam manter a estabilidade de uma determinada ordem social, que procura legitimar-se no corpo social

através da imposição de seus valores políticos e ideológicos, em que colocaram o ensino escolar de história sob suspeita (GABRIEL e MONTEIRO, 2014). E assim defendem um modelo de historicidade para o ensino de história que tenha como objeto de estudos a evocação de um tempo passado despido de contradições e esvaziado de conteúdos críticos. Atuam no corpo social para o enfraquecimento da autonomia do professor e negam veementemente a pluralidade de ideias. Vislumbram apenas um único horizonte político e social. Não é sem motivo que as aulas de história tem sido alvo de constantes ações.

Uma ideologia, com efeito, fornece uma grade de análise do mundo, sustentada por um princípio de inteligibilidade, e portanto também, explícita ou implicitamente, por um sentido de história. Desde que o historiador, de seu lado, é, quase por essência, confrontado com essa questão da existência – ou não – de um tal sentido de história, há forçosamente a interferência – para recusá-las ou fazê-las suas – entre as ideologias que impregnam uma sociedade e as preocupações científicas do historiador (SIRINELLI, 1999, p. 84).

Justamente porque o ensino de história carrega a duplicidade do fazer político: genericamente, aprender é um ato político, como defendeu Paulo Freire (1996). Especificamente, o saber histórico permite a formação política pelo viés da historicidade humana refletida criticamente, voltando-se assim para a cidadania (MAGALHÃES, 2009), ainda que procuramos não restringir a sua dimensão política para legitimar o ensino escolar oficial de história. Deste lugar, o ensino de história se volta para o futuro, objetivando formar sujeitos conscientes de seu tempo. O futuro é projeto, que se vale das experiências do passado e das interpretações do presente para que se possa vislumbrar um horizonte ampliado de expectativas, em suas possibilidades históricas.

Retomando as categorias temporais propostas por Koselleck como instrumento intelectual para compreender as relações das sociedades com as temporalidades, o espaço de experiência possibilita a aproximação das diferentes temporalidades (passado, presente e futuro) para construir um significado e inteligibilidade para a história. Ao ressignificar um saber histórico em conteúdo escolar, através do processo de reconhecimento do saber histórico e pelo processo de “conteudização” deste saber, ou seja, em um saber escolar que será distribuído considerando a validade científica do saber e demandas curriculares, o professor em sua relativa autonomia realiza escolhas, criando expectativas na circulação desse saber reapropriado, reelaborado, ressignificado e validado como “escolar” (GABRIEL e MORAES, 2014).

Desta maneira, o procedimento explicativo envolvido na produção de sentidos e criação de inteligibilidades demandará um conjunto de procedimentos que visam tornar a aula

inteligível e este saber aprendido como um bem cultural, resultando na aprendizagem histórica com sentido. E assim, ampliando as possibilidades dos estudantes em aumentarem suas expectativas no sentido de promoverem mudanças sociais ao darem conta de que o movimento da história é realizado na promoção das mudanças sociais coletivas (PENNA, 2015).

A passagem do tempo é o que possibilita a mudança. Se o tempo para, tudo permanece como está. Compreender que algo muda com a passagem do tempo é perceber a sua historicidade. Não há história sem mudança e esta é representada no discurso por intermédio da narrativa. A história só avança na narrativa graças à sucessão de acontecimentos, normalmente relacionados por meio de vínculos causais (PENNA, 2015, p. 88).

Ao apostarmos na diversidade das relações temporais, entendemos que é um dos possíveis caminhos para fornecer inteligibilidade para o ensino de história ao inserir a preocupação da historicidade humana nos conteúdos escolares. No esforço de viabilizar compreensões, sentidos são negociados e artefatos para sustentação de sentidos para as narrativas são elaborados pelos professores considerando o aluno leitor. Ao elaborar uma aula que, apropriada como texto, saberes são ressignificados na medida em que professor e estudante constroem um conhecimento autêntico com finalidades educacionais. Este conhecimento autêntico reflete uma experiência com a história que se presentifica e ganha sentidos na ação dos processos de aprendizagens, motivo pelo qual investimos nas práticas escolares do ensino de história para entender a construção do conhecimento histórico na dimensão do ensino oficial.

1.3 Delimitação do problema

A história em sua versão científica ganhou identidade no século XIX, numa relação entre a formação do Estado-Nação e o ideal de progresso (GUIMARÃES, 1998). O projeto escriturário da história estava à serviço de construir “unidades de identificação” que dessem conta da formação de indivíduos que se orientassem através de um mesmo projeto de identidade, um “coletivo singular”.

O historicismo demarcava uma temporalidade clara entre passado e futuro, exposto numa linearidade temporal cuja pretensão era atender a objetividade científica. A história era

a ciência do passado. Pelo rigor do método alcançaria a verdade dos acontecimentos únicos determinados pelos documentos estatais escritos. Passado e presente eram assim estâncias claramente distintas, enquanto o futuro era projetado como um campo aberto de possibilidades através de uma sequência de estágios lineares que as sociedades obrigatoriamente deveriam transpor (KOSELLECK, 2006) para que alcançassem o progresso ditado pelas nações europeias (HARTOG, 2015).

A concepção histórica historicista rompia com a experiência do tempo anterior pela sua legitimidade científica: a história *maestra vitae* já não oferecia mais possibilidades de ensinamentos, uma vez que os eventos não mais se repetiam, portanto a história não mais fornecia modelos. A ideia de salvação cristã também já não fazia sentido, já que a ciência histórica instaurava um novo regime de historicidade, que considera a capacidade de conduzir prognósticos a partir das leis e regularidades da história (GUMBRECHT, 2011). O passado era o tempo do acontecimento único recuperado cientificamente, enquanto o futuro a sua possibilidade de ocorrência a partir da construção de prognósticos, o que fazia da história uma disciplina de orientação do devir humano.

A historiografia francesa apresentava, a partir de 1929 com a publicação da revista *Annales*, um novo projeto historiográfico capitaneado por Marc Bloch e Lucien Febvre conhecido como Escola dos *Annales* (BURKE, 1991). Declararam suas insatisfações ao historicismo alemão e ao positivismo francês, tendo como uma de suas contestações a “história-narrativa”, como um modelo de escrita em que o historiador procurava se distanciar do texto ao ponto de se ocultar como forma de afiançar a cientificidade pretendida.

Dando contornos a um projeto historiográfico que se desejava mais abrangente e totalizante, ainda que mantendo a opção metodológica da documentação positiva, inovou ao ampliar as possibilidades dos testemunhos, diversificando e procurando neles as regularidades das ações humanas, “o projeto supõe uma suspensão da narrativa, cujos elementos deveriam poder ser reorganizados em função de hipóteses explicativas” (REVEL, 2010, p. 222) como característica da “história-problema”. Logo, criticar a prática da narrativa não levou a uma reflexão das possibilidades heurísticas apresentadas pela narrativa histórica, de modo que não se problematizou a própria noção de narrativa (GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p. 29).

Já na segunda metade do século XX, os programas de uma história “científica” apresentavam desgastes por não dar conta das realidades humanas. Já não serviam de orientação para as mudanças processadas politicamente no mundo, com novos grupos da sociedade (negros, mulheres, homossexuais, “colonizados”) reivindicando novas representações pretéritas que rompessem com o etnocentrismo presente na historiografia

ocidental. O passado, que era até então elemento constitutivo de identidade (GUIMARÃES, 2000), é então rejeitado por grupos da sociedade que não se reconhecem em tais representações, reclamando por outras. As experiências pretéritas realizadas por outros atores sociais e que não foram vivenciadas pelos sujeitos do presente, já não colocavam ensinamentos. Experiência e expectativa se distanciam, não fornecendo sentidos (KOSELLECK, 2006).

O *linguist turn* ou Giro Linguístico, ao contrário de ser um conceito que sugere um discurso unívoco nas Ciências Sociais, ligando-se o termo mais a “um feixe de questões dele derivados” (AVELAR e GONÇALVES, 2015, p. 59), trouxe à boca de cena o debate dos usos da linguagem tomada como questão epistêmica e ontológica. Os ganhos dos debates foram incontornáveis para o historiador, ao trazerem novas maneiras de se pensar os sujeitos, os indivíduos, a escritura da história e debater sobre a função social do conhecimento histórico através da crítica ao empirismo-metodológico instaurado no século anterior (AVELAR e GONÇALVES, 2015, p. 67-68). Para cada objeto, uma infinidade de narrativas eram possíveis (GUMBRECHT, 2011, p. 39).

Os historiadores iniciam debates sobre a “crise de paradigmas” instaurada, levando a contestação da cientificidade da disciplina e de sua possibilidade de realizar proposições para a sociedade. Hayden White chegou a propor que o conhecimento histórico era produto de recursos linguísticos (WHITE, 1992), descredenciando a cientificidade da história ao considerá-la como “artefato literário”, em que a obra historiográfica é fundamentalmente uma “estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa” (WHITE, 1992, p. 11), reforçando o sintoma de crise em que atravessava os modelos estruturalistas científicos.

A história assiste a questionamentos enquanto sua capacidade de ensinar algo, levando a descrença na sua capacidade pedagógica (GRUMBRECHT, 2011), pela perda de sua capacidade orientadora (KOSELLECK, 2006). Ao tempo em que as sociedades ainda possuem determinado fascínio pelo passado, percebido nas políticas de patrimonialização e no consumo de produtos que fazem referência ao passado, por outro não mais recorrem a história para se orientar. Até porque a perda na convicção de futuro já não permite elaborar prognósticos (GRUMBRECHT, 2011).

Enquanto disciplina escolar, a história também foi questionada em sua capacidade de aprendizagem, produzindo “uma crise de legitimidade no ensino de história” (RÜSEN, 2011a, p. 28-29). A falência do modelo metódico trouxe a perda de sentido da disciplina, criticada tanto no seu fazer científico, como também questionada sobre a validade do ensino nas

escolas (RÜSEN, 2011a). Não bastava ter a disciplina na grade obrigatória para garantir aprendizagem sobre as experiências humanas no tempo.

Por outro lado, ainda que se reconheçam esforços para atualizar o ensino de história, ele era mantido como disciplina de educação. Logo, as teorias pedagógicas não levavam em conta as especificidades do aprendizado do ensino de história (RÜSEN, 2011b, p. 42), focando nas questões cognitivas de transmissão e recepção de saberes em que se valorizava técnicas e métodos de ensino. Mantinha-se a dicotomia entre a epistemologia da história, preocupada com a produção de saberes e a didática, envolvida com os processos de ensino e aprendizagem escolares.

Os professores de história, formados “cientificamente” nas academias partiram para repensar o ensino, trazendo para “dentro” da própria história os desafios da formação de crianças e jovens, valorizando atividades não tradicionais para os historiadores, onde a formação acadêmica do historiador profissional já não mais atendia a mediação necessária para a formação histórica.

(...) as perspectivas da didática foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas o problema do ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RÜSEN, 2011a, p. 32-33).

A didática da história foi atualizada para dar conta das novas demandas do ensino e aprendizagem da disciplina, atentando para as condições, formas e funções em que os saberes históricos circulam (RÜSEN, 2011b, p. 42). Jörn Rüsen contribuiu para a renovação da metodologia do ensino de história ao defender que o saber histórico escolar desempenha uma das funções do conhecimento histórico. Ou seja, é uma dimensão social do pensamento histórico. Em seus escritos, colocou a didática da história numa perspectiva que a distanciou da didática pedagógica, mas que também não se confunde com a teoria da história. Preocupou-se, portanto, com os usos práticos da disciplina, que não se enclausura apenas na sua forma “metodotizada”, mas que se coloca em constante diálogo com outras maneiras de apreensão do passado, que não se reduz ao espaço escolar.

Para o autor, existe uma relação estabelecida entre a apreensão do passado, a necessidade de entender o presente para, assim, presumir o futuro (experiência, interpretação, orientação). A história, portanto, tem sua utilidade na vida prática ao servir de orientação para

a vida humana. O princípio da disciplina está enraizado justamente “nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo” (RÜSEN, 2011a, p. 25).

O termo “didática” localiza o pensamento histórico em sua função prática para compreender os efeitos que o conhecimento histórico produz nos processos aprendizagens (RÜSEN, 2010, p. 87). Portanto, é uma das funções da história e seu objetivo é saber como as crianças e jovens aprendem história, ou seja, seus efeitos práticos na formação da consciência histórica dos aprendizes (RÜSEN, 2010). O caminho de comprovação da formação de consciência nos estudantes através de uma orientação temporal é através da produção de narrativas que mobilizam as temporalidades com algum grau de competência; daí as *competências narrativas* como garantia das aprendizagens.

Estudos com ênfase na linguagem perseguiram os sentidos construídos pelos professores na prática escolar em sua dimensão discursiva, com foco na oralidade como constituidora de saberes (ROCHA, 2006; MONTEIRO, 2007; ZAVALA, 2014). Estudos também apontaram para a importância da relação entre narrativa histórica e temporalidades, reconhecendo na primeira seus aspectos epistemológicos na construção de conhecimento histórico escolar original (BARCA, 2012; MONTEIRO e GABRIEL, 2014).

Localizando a pesquisa na dimensão do protagonismo dos sujeitos em suas práticas discursivas, enveredamos pelas relações dialógicas construídas nos protagonismos que acontecem na sala de aula na ação do ensino de história, estabelecida no encontro entre sujeitos mediados pelo conhecimento histórico. Procuramos desnaturalizar as estratégias mobilizadas e negociadas que, valendo-se das problematizações das estruturas temporais na produção de sentidos conduzidos pelas narrativas ao reatualizar passados, investigamos a construção de conhecimento autêntico com finalidade de promover aprendizagens, em que diferentes dimensões de saberes polemizam e interagem na construção de narrativas orais e escritas. Diante do exposto, apontamos como Objetivos que motivaram para a investigação do ensino de história:

- Compreender como os professores constroem conhecimento autêntico de história escolar através da mobilização de diferentes saberes;
- Perceber como as narrativas escritas e orais, produtos da linguagem, criam sentidos aos alunos, uma vez que são a eles direcionadas com intenção de promover aprendizagens;
- Entender como os professores selecionam e mobilizam diferentes temporalidades para a construção das narrativas escolares;

- Perceber como as condições históricas do tempo presente interferem nas orientações das aulas e influenciam na recontextualização dos conteúdos escolares;
- Reconhecer nos artefatos materiais desenvolvidos como suportes para o desenvolvimento das aulas como meio de validar as narrativas históricas escolares.

Como hipótese central, assumimos que os professores são leitores e escritores de textos, em que, de posse de autonomia relativa no fazer pedagógico, constroem narrativas históricas orais e escritas originais no encontro de diferentes saberes objetivando reatualizar passados nas tensões entre a teoria da história, as demandas do conhecimento histórico escolar e a produção de significações no processo de ensino e aprendizagens, didatizando o conhecimento histórico de modo em que as narrativas e materiais são produzidos e validados epistemologicamente na prática docente a dimensão escolar da história.

Ainda, consideramos que os acontecimentos contemporâneos, compartilhados pela vivência dos professores e estudantes, em constante negociação de sentidos, influenciam na construção do conhecimento histórico escolar, produzindo efeitos na configuração de saberes, fornecendo sentidos e significados as aprendizagens, já que o professor mobiliza noções temporais históricas, ainda que implicitamente, relacionando diferentes regimes de temporalidade, que por sua vez traduzem em concepções diferenciadas de história, imprimindo identidade ao conhecimento histórico escolar.

1.4 A sala de aula e as evidências da história ensinada

As observações direta e indireta do fenômeno estudado foi o caminho trilhado para compreendermos os sentidos fornecidos pelos professores e alunos nas aulas de história. As práticas nos anos finais do Ensino Fundamental de três professoras da Rede Municipal de Niterói em duas escolas públicas geridas pelo poder público municipal, foram investigadas através de observação direta das aulas e indiretamente, pelas entrevistas³ e análise do conjunto material mobilizado na prática docente de uma das professoras; caderno do estudante, livro didático, avaliações e lições.

³ Dois professores foram entrevistados e uma entrevista não aconteceu por motivo de força maior.

O historiador francês François Hartog chamou atenção para o fato de a história ter sofrido deslocamento da observação do acontecimento em que a narrativa ganha destaque na construção epistemológica do saber: “quando, na sequência, a história se torna cada vez menos uma investigação, no sentido herodotiano, e cada vez mais a narrativa do que aconteceu, quando a formulação em narrativa ocupa o primeiro lugar, a questão da evidência se desloca do ver para o fazer ver” (HARTOG, 2013, p. 14).

Influenciados pela procura das evidências em que professores mobilizam variadas estratégias para a construção de narrativas em suas múltiplas funções (produção de sentidos, aprendizagens escolar e operação histórica) com objetivo de “fazer ver” os processos históricos, perseguimos as práticas escolares no ensino de história porque permite desvelar fenômenos educacionais específicos que ocorrem nas escolas, no espaço das salas de aula (CARDOSO e PENIN, 2009). Portanto, podemos perceber na aula enquanto um acontecimento cultural, as relações entre teoria da história, práticas cotidianas de ensino e didática da história e assim realizarmos exercício crítico da prática de ensino de história (MONTEIRO, 2007).

Desafio posto e de necessária problematização se deveu ao pesquisador atuar como professor da disciplina no segundo segmento do ensino fundamental. Observar outras práticas foi reconhecer previamente aproximações e distanciamentos na produção de textos escolares. Elementos potentes como a cultura escolar e a cultura do ensino de história foram percebidos em outras experiências individuais, promovidas por sujeitos sociohistoricamente localizados, imersos num universo cultural e num lugar de enunciação que os mobilizam para práticas determinadas, seja pela ação docente participante da cultura escolar, bem como práticas constituídas nas atividades de ensino de história.

Dai se justifica não apenas o interesse pela pesquisa, mas a reflexão sobre o papel do historiador e pesquisador diante da relação direta com o tema, em seu contexto temporal do acontecimento, propondo uma abordagem qualitativa, ao se buscar uma interpretação que valorize a complexidade da realidade social delimitada pela pesquisa, permitindo que os próprios atores interfiram através de suas percepções dos acontecimentos.

Como exposto anteriormente, a aula é o núcleo do processo de ensino e aprendizagem, sendo a forma didática básica de organização do processo de ensino oficial (LIBÂNEO, 2013, p. 196). Nas aulas também são observadas práticas das instituições escolares que se constroem através da cultura escolar, como também a cultura das disciplinas escolares, além das práticas socioculturais dos atores (FORQUIN, 1993). Como processo concreto de escolarização, observa-se o trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros

atores educacionais (TARDIF, 2014, p. 228), oportunizando ao pesquisador vivenciá-lo, além de realizar contato direto com os protagonistas.

Apropriada como um acontecimento único, isto é, que não se reproduz de forma idêntica (ainda que se mantenha o mesmo planejamento), a aula é efêmera pelo tempo cronológico ao qual está submetida. É a possibilidade de ter uma relação direta com o acontecimento e ainda buscar as impressões e explicações sobre as decisões tomadas sobre as respectivas ações. No mais, o imediatismo da aula faz com que o futuro histórico seja desconhecido pelos atores, o que limita o panorama analítico (LE GOFF, 1999), mas que abrem a perspectiva para compreender a historicidade humana, driblando uma construção histórica dogmática (ROUSSO, 2016). Assim, a aula mantém a dualidade temporal da proximidade ao ser uma “história em movimento”, na mesma medida em que mantém o distanciamento através da continuidade de práticas sociais que se perpetuam no tempo, possibilitando uma arqueologia das práticas escolares.

De todo modo, o historiador que tenta apreender a história em movimento deixa-se também envolver na marcha do tempo e deve aceitar que seu olhar é apenas parcial, limitado, frágil, bem ao contrário da ilusão científica de dominar o sentido último da história (ROUSSO, 2016, p. 187).

Construída nas relações entre sujeitos, a aula acumula diferentes vozes, de maneira que as ações decisórias do que será ensinado, sua profundidade e os meios mobilizados para sua ocorrência não é opção isolada dos sujeitos, mas partem de escolhas situadas que envolvem o Currículo, práticas sedimentadas da disciplina que passam pelas formações inicial e continuada do professor, expectativas em relação aos estudantes, recursos didáticos disponíveis, livro didático, etc., delimitando o campo de ação profissional ao tempo em que viabiliza uma autonomia relativa no fazer pedagógico do professor.

Para atingir nossa finalidade de construção de um panorama da influência do ensino escolar oficial na formação da *consciência histórica*, utilizamos procedimentos analíticos diretos como a participação nas aulas e indiretos através de entrevistas, análise da coleção de materiais mobilizados como recurso narrativo; atividades desenvolvidas pelos estudantes registradas em cadernos, avaliações, trabalhos escolares. As entrevistas consideraram a proximidade temporal entre as ações das aulas e as interpretações das experiências profissionais dos atores oferecidas durante os depoimentos, o que requer determinada compreensão da própria historicidade. São fontes construídas intencionalmente, provocadas pela construção do roteiro e condução do depoimento em que, já de antemão, considera-se a

hipótese de pesquisa e assim, orienta-se para o tipo de informação de se deseja extrair para torná-la verificável (VOLDMAN, 1996).

Com relação à participação nas aulas das professoras, ficamos atentos para riscos da pesquisa adentrar no labirinto entre a possibilidade de generalizações e o enquadramento do objeto ao estudo de caso singular. Assim demos enfoque ao “número restrito de contextos para descrever características que possivelmente se apresentam em uma quantidade significativa de outros contextos” (CARDOSO e PENIN, 2009, p. 115). Por isso a importância da atuação em campo para perceber subjetividades das ações dos atores da pesquisa.

Desta maneira, não analisamos o conjunto total das aulas ocorridas nos anos letivos, mas selecionamos contextos específicos em que mudanças foram diagnosticadas, o que viabilizou observar as chaves propostas a partir dos objetos de conhecimento e suas respectivas operações com as temporalidades, em especial atenção ao desenvolvimento das competências narrativas dos estudantes.

Uma pesquisa de observação de sala de aula não precisa ter a pretensão documentadora de resgatar ou de preservar para a posteridade as falas dos professores. Ela também não precisa ter ‘aspirações democráticas’ de incluir objetos tradicionalmente desprezados pela pesquisa social. Uma pesquisa de observação de sala de aula não precisa contemplar essas duas aspirações porque não tem o poder de apresentar objetivamente os pensamentos, as falas ou outras ações dos atores de campo. O que a pesquisa de campo apresenta são dados construídos pelo pesquisador. Todas as informações obtidas pelo pesquisador em campo são fontes e não dados. Os dados são construídos com base nessas informações por um meio formal de análise. A pesquisa de campo apresenta as interpretações do pesquisador sobre as representações dos atores de campo. Descrever as representações de atores de campo é mais do que registrar o que eles dizem ou fazem: é buscar compreender suas palavras e suas outras práticas sociais também por meio de suas ausências – por meio da compreensão de por que eles não fazem uma parte do que dizem, por que eles jamais falam sobre uma parte do que fazem e por que eles não falam ou não agem sobre alguns dos aspectos do trabalho de sua área de atuação (CARDOSO e PENIN, 2009, p. 118).

O estudo qualitativo tem assim seu foco principal na observação das competências narrativas dos estudantes e professores. Proposta pelo historiador alemão Jörn Rüsen, é a operação mental constitutiva da consciência histórica, da qual pode-se extrair informações pela sua particularidade e processualidade, determinando construir experiência em relação à orientação no tempo (RÜSEN, 2011b, p. 43). A narrativa faz transparecer aprendizado quando os sujeitos realizam uma função produtiva, “com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana” (RÜSEN, 2011b, p. 43).

Contudo, limitar as fontes à observação de campo possibilita o risco de enjular a pesquisa na subjetividade do pesquisador, esvaziando seu rigor científico. Em paralelo ao

registro escrito das observações presenciais, utilizamos entrevistas semiabertas com professores e analisamos os materiais produzidos pela professora em seu ofício e consideramos a participação dos estudantes pelo caderno do aluno e avaliações.

Entrevistas com atores foram mobilizadas como possibilidade de obtenção de relatos sobre ações e atitudes que venham esclarecer, justificar, explicar tomadas de decisões. Os depoimentos como fonte de investigação nos serviram para extração das ocorrências do que é subjetivo e pessoal nelas e contextualizar na dimensão coletiva para assim compreendermos a lógica das relações que se estabeleceram no interior dos grupos sociais da qual a pesquisa se volta. Como orienta Rosália Duarte,

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

O instrumento foi mobilizado para ampliar o protagonismo das professoras que tiveram as suas práticas observadas, oportunizando de retomar acontecimentos e obter a interpretação de seus lugares sociais, suas explicações e interpretações sobre suas percepções sobre os acontecimentos, mapeando suas práticas e conhecendo suas intenções a partir das escolhas assumidas, configurando em sua identidade profissional.

Os artefatos materiais e imateriais produzidos autenticamente pelos professores para o desenvolvimento das aulas no intuito de sustentar epistemologicamente suas narrativas nos serviram para compreendermos as maneiras pelas quais os professores constroem suas narrativas em que operam temporalidades e deixam evidentes os sentidos de história que procuram imprimir em suas aulas na configuração de um saber escolar. Os materiais consideram os alunos para qual se orientam e, desta maneira, sentidos são negociados para que se garanta o envolvimento do aluno nas aulas e assim construir aprendizagens.

A coleção de materiais didáticos produzidos sistematicamente para a realização do trabalho da professora em sua atividade profissional (materiais didáticos autorais e de terceiros, livro didático, planos de curso e de aula, registros das aulas) foi de valia para a pesquisa no sentido em que pudemos reconstruir, em conjunto a observação direta das aulas, os caminhos para a estruturação/organização e distribuição de conhecimento histórico em

unidade escolar pública da Rede Municipal de Niterói, nos anos finais do Ensino Fundamental, possibilitando interpretações sobre a desnaturalização do tempo e a construção de saberes pela prática pedagógica no ensino oficial.

Já o livro didático é recurso material mobilizado cotidianamente como meio de interação entre o saber histórico escolar, professora e aluno, de maneira a organizar a prática docente. Possui uma centralidade no fazer pedagógico, servindo como recurso textual, seleção e organização curricular de conteúdos (MONTEIRO, 2009). É o material impresso predominante na prática docente e utilizado como objeto cultural de inserção dos estudantes na comunidade letrada (ROCHA, 2009; CHARTIER, 2009). Os professores se apropriam em diferentes utilizações, em que “fazem escolhas e reinterpretam as propostas apresentadas” (MONTEIRO, 2009, p. 175). Ainda que os professores mobilizem outros recursos, como escrita autoral para reprodução dos estudantes e atividades de suas autorias ou reelaboradas dos manuais impressos, o livro didático orientou uma ordem da leitura e escrita, servindo como elemento estruturante do pensamento pedagógico. As propostas de ações pedagógicas apresentadas são adaptadas e readaptadas e integra as vozes utilizadas pelos professores na criação de seus textos das aulas.

Por essas questões, buscamos cotejar as intenções, propostas pedagógicas e os usos do livro didático relacionando com as construções narrativas das aulas que configuraram a história escolar nas narrativas construídas pelos professores em sala de aula, lugar em que o material impresso cria sentidos para a sua circulação e subjetividades diante das escolhas, apropriações e reelaborações dos materiais, considerando a dinâmica das aulas escolares.

Os materiais de verificação de aprendizagens serviram de vestígios para conhecer as atividades de rotina e as avaliações formais que compõe o texto da aula, fornecendo um percurso através de seus exercícios propostos e, por esse motivo, indiretamente, permitiram acesso à compreensão das subjetividades mobilizadas nas aulas e seus sentidos produzidos, por professor e alunos. Tais materiais oferecem as expectativas de aprendizagens históricas, encontrando-se articulados com as propostas curriculares, as narrativas dos professores, os textos e lições do livro didático e outros materiais didáticos que participaram do processo de composição do saber histórico escolar e nos serviram de indícios para compreensão da prática docente.

As avaliações foram utilizadas como evidências para compreensão da formação da consciência histórica dos estudantes que foram observadas através das competências narrativas traduzidas nas respostas dos estudantes em interação com o material avaliativo. Segundo André Chervel (1990), os exercícios e lições são possibilidades de investigação de

uma pequena parte da cultura escolar, em que o professor se vale da racionalização de um saber com objetivo de atingir uma finalidade educativa. Pelas dificuldades de se recuperar as avaliações formais que circulam nas aulas, o conjunto utilizado para análise se apresentou como caminho para refletir sobre a ação pedagógica (ESTEBAN, 2013, p. 13).

Já o caderno do aluno em conjunto com as atividades desenvolvidas (trabalhos escolares e avaliações) indicou as maneiras pelas quais os estudantes se apropriavam dos saberes, de acordo com a orientação realizada a partir das atividades, apresentando os caminhos para compreender as interações promovidas entre o professor, o saber e o estudante. Assim, podemos conhecer os diferentes textos que circulam nas aulas, as apropriações e reelaborações do livro didático, as atividades autorais da professora e a construção dos fragmentos dos textos das aulas que são selecionados para a composição dos exames avaliativos, determinando o grau de importância dos “conteúdos” e os objetivos de se ensinar história que se deseja atingir.

Como fonte de registro das aulas, os alunos são considerados leitores de textos em que se deseja uma determinada interpretação, criando-se expectativas como “leitores ideais”, dentro de uma “ordem de leitura” (CHARTIER, 2009), tornando evidentes as concepções de mundo e, por conseguinte, de história, da qual são impressas no desenvolvimento das aulas.

1.4.1 Estudos da linguagem como ferramenta operatória analítica

Para darmos conta do conjunto da análise dos materiais levantados para a construção de conhecimento em pesquisa, recorreremos aos estudos da linguagem em Mikhail Bakhtin, como ferramenta operatória para examinar concretamente as atuações dos indivíduos que geram sentidos a partir dessas formas comunicativas (SOBRAL, 2005, p. 104). A validade dos estudos bakhtinianos para o século XXI é justificada pela atualidade nas pesquisas.

Pensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos, a alteridade como condição de identidade, por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas e que certamente interessam às teorias da literatura e das artes em geral, assim como às abordagens críticas e reflexivas da linguagem cotidiana em suas múltiplas manifestações e variados planos de expressão. Essas também são, certamente, algumas das razões que levam as pesquisas em Ciências Humanas a recorrer aos trabalhos do Círculo (BRAITH, 2006, p. 48).

Bakhtin e seu Círculo nos fornecem uma visão integradora das ciências, motivo pelo qual vem sendo amplamente utilizados por oferecerem um novo modelo explicativo para as ciências humanas (FREITAS, 2003, p. 286). A teoria dialógica do discurso é uma ferramenta para a compreensão própria da condição humana através das interações verbais concretas. A perspectiva de análise é dialógica, ou seja, considerando a presença do sujeito na comunicação a partir da interação verbal e não verbal. Para Freitas, “conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir do pensamento bakhtiniano significa entendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem” (FREITAS, 2003, p. 287) e não reduzindo o sujeito à objeto de pesquisa, motivo pelo qual esta perspectiva de análise assume as Ciências Humanas como ciências do texto, “pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos” (AMORIM, 2006, p. 98).

O objeto bakhtiniano é a enunciação e não o enunciado, ou seja, a interação verbal ou não verbal realizada entre duas pessoas socialmente determinadas, “em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de sentido” (AMORIM, 2003, p. 18). A linguagem e o pensamento, elementos constitutivos do homem, são necessariamente intersubjetivos (TODOROV, 2011, p. XXVII). Daí a importância de localizar sóciohistoricamente os sujeitos da pesquisa, para que possamos nos aproximar o máximo possível do objeto, reconhecendo que não será alcançado em sua integridade.

As maneiras de aprender ocorrem entre práticas culturais escolares: leitura, escrita e narrativas orais que se dão num contexto temporal e espacial específicos (ainda que os saberes transcendam os muros da escola) e, por isso, carregam sua historicidade. As narrativas orais e escritas, suportadas em artefatos materiais de circulação, entrevistas foram os caminhos para descobrirmos a consolidação de uma prática, em que trazem à tona o discurso do professor, revelando a reconstrução de ser professor, uma vez que, nesta perspectiva adotada, a linguagem é conformadora do ser. Ao testemunharmos a efetivação dos usos práticos dos materiais, perguntamos sobre a possibilidade de, através do conjunto de textos, o que se apresenta evidente e o que é apropriado enquanto saber histórico, ainda que haja, junto aos estudantes, uma necessidade de uma atitude de leitura (CHARTIER, 2009, p. 20).

A aula é a configuração de uma narrativa histórica, é como o saber escolar histórico se apresenta numa formatação “aula de história”, maneira que procura dar forma as experiências históricas humanas em comunicação efetiva com os estudantes. O processo produtivo de narrativas escolares reclama a ação dos sujeitos e seus protagonismos nas autorias das aulas, em que diferentes saberes são demandados na construção da narrativa, selecionados nas dimensões da historiografia, cultura histórica e cultura escolar.

É, portanto, na dimensão da pluralidade de vozes que as narrativas são constituídas: externamente ao indivíduo, em que considera outros sujeitos sociohistoricamente determinados para qual o discurso se dirige; e internamente, na maneira pela qual o discurso é construído considerando a interação polêmica das diferentes vozes que povoam e localizam ideologicamente o sujeito. A intenção do discurso é assim mediada através das intenções dos outros discursos, sempre na interlocução com outras vozes (PIRES e TAMANINI-ADAMES, 2010).

De fato, a história acadêmica trás um estatuto científico que referenda o conhecimento produzido a partir de um modelo metodológico em que determinará uma versão da temática abordada. Já a história escolar possui na decisão do professor (ainda que disponha de uma autonomia relativa) a definição do saber que circulará em sala, partindo de seus próprios saberes. E ainda que considere a sua formação inicial, currículo, livros didáticos na construção da aula que, de certa maneira, possuem referências historiográficas, os professores desenvolvem articulações intertextuais ao elucidarem uma explicação, ao incluírem textos para desenvolver um conceito complexo, praticarem leitura comentada de um fragmento de obra de um ou mais historiadores, analisarem uma fonte histórica primária, as diferentes articulações promovidas não encontram referência na historiografia (ZAVALA, 2014, p. 34).

Nesta tensão entre a cultura histórica e a cultura escolar é que as práticas discursivas dos professores expressam diferentes vozes em um mesmo texto, de maneira polifônica, ou seja, em que “o discurso resulta de uma trama de diferentes vozes, sem que nunca exista a dominação de uma voz sobre as outras” (PIRES e TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 67). Vozes que dialogam e polemizam faz com que “a multiplicidade de vozes em um texto enriquece-o, pois traz à luz várias visões de mundo” (KILLER, 2011, p. 154). É, portanto, na reconfiguração dos saberes ocorrida através da diversidade das práticas dos professores que ocorrem as estabilidades provisórias entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, construindo novos textos a partir de outros textos, escritos e orais.

A narrativa histórica se estrutura nos esquemas temporais de referência e, baseados em regimes de historicidades, recontextualiza passados da experiência humana e, assim, torna a história evidente, que se direciona aos estudantes como leitores da aula. Os artefatos materiais de suporte (epistemológico) da narrativa e os textos orais (no formato “explicação”) revelam a “estrutura” da aula (planejamento e ação) e as maneiras pelas quais ocorrem as conduções, de como as ideias são encadeadas para se tornar possível a produção de sentidos pelo processo de inteligibilidade do conhecimento histórico, que, por sua vez, se configura pelas narrativas enquanto recurso epistemológico.

Partindo das escolhas das professoras leitoras e escritoras de textos, em que saberes escritos e orais são mobilizados para definir escritas autênticas com fins pedagógicos de aprendizagens uma vez que o discurso é sempre construído a partir do discurso do outro, a pesquisa investigou o processo de produção de sentidos, seleção de saberes e formas de atuação, através da criação e distribuição de textos voltados para alunos leitores. Foi no encontro entre sujeitos que procuramos na constituição de diferentes vozes, compreendermos os processos de aprendizagens da história escolar, em constante valorização das ações dos sujeitos das práticas docente.

2 ENSINO DE HISTÓRIA, TEMPO E NARRATIVA: ENTRE A SELEÇÃO DE SABERES E TRAJETÓRIAS DOCENTES

2.1 Caminhos investigativos para a história escolar

Nosso ponto de partida investigativo considera a inexistência de um único caminho ou mesmo consensos entre os pesquisadores do ensino de história para as garantias de fornecimento de estratégias de aprendizagens direcionadas aos alunos que os façam “pensar historicamente” (PALTI, 2000). O que deve ser considerado é o regime de história proposto pelo professor, em sua busca por significações e sentidos, que venha a configurar o saber escolar. O que é considerado como “pensamento histórico”, assume como princípio a referência científica, afastando a complexidade da produção e circulação da história ensinada. Assim, o objeto do conhecimento compreendido enquanto “história” tem a produção teórica científica como referência (GABRIEL, 2012).

Esta investigação apontou para a diversidade das estratégias e racionalidades dos professores na prática de ensinar, em que nos colocamos em observação direta das aulas de história. A investigação direta na sala de aula permitiu perceber nuances, detalhes que contribuem para a compreensão da didática da história. Valorizamos o papel dos profissionais do ensino público oficial, de modo a buscar uma melhor aproximação com a realidade vivida, observando o cotidiano experimentado por alunos e professores. Abrimos possibilidade para o posicionamento dos professores em relação a suas práticas, no protagonismo das atividades docentes.

Três professores tiveram suas práticas observadas direta e indiretamente em duas escolas da Rede Pública Municipal de Niterói, nos anos finais do ensino fundamental, entre os anos 2017 e 2018⁴. Observamos o total de oitenta e duas aulas⁵, de acordo com a Tabela 1:

⁴ Os nomes dos professores mencionados são fictícios para preservar as identidades.

⁵ Os anos finais do Ensino Fundamental possuem três tempos semanais de aula do componente curricular História.

Tabela 1 – Relação professor e número de aulas observadas

Professor	Número de Aulas Observadas
Antônio	10
Maria	41
Laís	31
Total de Aulas	82

Fonte: O autor, 2021.

Acompanhar outras práticas foi reconhecer aproximações e distanciamentos na produção de textos resultantes dos diálogos entre cultura histórica e da cultura escolar que incidem sobre a elaboração do objeto de conhecimento “ensino de história”. As potências da cultura escolar e do ensino de história foram percebidas no *outro* como sujeito sociohistoricamente localizado, imerso em um universo cultural e num lugar de enunciação (BAKHTIN, 1988) que o mobiliza para práticas determinadas, seja pela ação docente influenciada pela cultura escolar, como práticas constituídas nas atividades do ensino de história.

O ensino de história demanda práticas sociais que não estão prescritas na prática de ensino, não existindo um único caminho para se atingir os objetivos de aprendizagens, como o exemplo acima citado da construção singular de se “pensar historicamente” (PALTI, 2000). Entretanto, atividades fundamentadas na prática escolar, como o ato cultural da leitura e escrita, bem como a intimidade com os manuais didáticos que servem como indicadores da posição sociocultural de parcela significativa do alunado que não reconhece o livro didático como objeto de interesse. Essas práticas sociais (ou suas ausências) influenciam o interesse do aluno em relação ao componente curricular como também interferem diretamente nas ações do professor no desenvolvimento da aula (ROCHA, 2009).

De fato, na sala de aula a presença da historiografia torna-se visível como objeto verificável através das narrativas dos professores que se valem da referência acadêmica, assim como os textos dos livros didáticos que, transpostos didaticamente, procuram facilitar a comunicação do saber aos estudantes. O exemplo abaixo ilustra uma citação direta da obra do historiador José Murilo de Carvalho, “Os Bestializados”⁶, referendando a formação acadêmico-científica do professor: “*tem um autor José Murilo de Carvalho que escreveu um*

⁶ CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

livro chamado ‘Os Bestializados’: o povo assistiu bestializado a Proclamação da República achando se tratar de uma parada militar”⁷ (informação verbal - aula).

O esforço analítico recai na descrição das aulas e suas interpretações na observação das reelaborações de saberes, promovidas pelos professores para torná-los acessíveis às gerações para que possa ser apropriado como “cultura” socialmente partilhada para que se atinja o objetivo de aprendizagens. Daí as ações docentes para tornar um objeto do conhecimento em um objeto “ensinável”, em que professores negociam sentidos criando estratégias para que o saber possa fazer parte da experiência do estudante. Tais práticas e resultados das reelaborações didáticas não se encontram nítidos, onde o saber histórico escolar é observado descolado das influências acadêmica e dos saberes experienciais que o conforma, salvo diante da observação do acontecimento “aula”, que possibilita visualizar as produções originais da história escolar.

Repensar as narrativas escolares orais e escritas a partir da teoria da história como instrumento epistemológico é caminho para dar maiores destaques as construções teóricas da história, aproximando as dimensões da história investigativa e da história ensinada, já que a narrativa é elemento de ligação na procura da objetividade e racionalização da produção do conhecimento histórico em sua dimensão discursiva, pois o texto da aula é construído na interação verbal entre sujeitos falantes, marcando a sua originalidade.

Foi objetivo desse capítulo percorrer as relações entre temporalidades e narrativas na teoria da história para instrumentalizar o olhar com a intenção de tornarem nítidas suas mobilizações voltadas para o ensino de história e as configurações de seus objetos de aprendizagens. O objetivo foi recorrer à teoria da história para, a partir dela, instrumentalizarmos a observação para compreendermos as possibilidades de construções teóricas que delineiam as práticas de ensinar, permitindo uma interpretação do objeto de estudo “aula de história”.

Dois pontos foram abordados como princípios investigativos para refletirmos sobre a construção da aula enquanto texto: a interpretação dos professores Antônio e Laís sobre a seleção de objetos de ensino e a mobilização de saberes a partir da relação com a formação inicial. A aposta ocorreu na importância investigativa de posicionar a história acadêmica e a história escolar para que, nos intensos diálogos epistemológicos, possam construir narrativas históricas significativas, voltadas ao ensino escolar.

⁷ Transcrição do trecho da aula do professor Antônio ocorrida no dia 09/02/2017.

2.2 Tempo e Narrativa: entre as historiografias acadêmica e escolar

A linguagem habitualmente utilizada recria a diferenciação entre o historiador como aquele que se dispõe a prática da pesquisa universitária e autor da história e o professor, envolvido com os processos educativos das práticas escolares, leitor e anunciador de leituras acadêmicas sintéticas adaptadas à sala de aula. Partindo da consciência de uma prática, marcamos a diferença necessária de que, ao *contar uma história*, tanto o historiador quanto o professor estão fazendo história, ainda que com finalidades distintas (MATTOS, 2006).

O desafio nas salas de aulas tem se mostrado em conciliar a prática da pesquisa histórica, com seus métodos e epistemologias que caracterizam a disciplina, com os processos cognitivos de aprendizagem para a história escolar (CAIMI, 2006; CAIMI e OLIVEIRA, 2014), com o intuito de promover aprendizagens significativas através da produção de conhecimentos significativos (GABRIEL e MORAES, 2014; PENNA, 2014).

Historiadores e professores são assim desafiados a encararem questões colocadas pelo contemporâneo e muito contemporâneo. Na escola, o professor enfrenta diariamente questões levantadas pelos estudantes e “deve emitir opinião e defender sua posição, diante da demanda constante e direta de seus alunos” (ROCHA e MAGALHÃES e GONTIJO, 2009, p. 23).

O desafio reclama pelo fornecimento de respostas considerando a prática do ofício do historiador e o exercício de ensinar, que se implicam constantemente. Contudo, tais respostas não são produzidas de maneira uníssona. Envolvida em pressupostos deontológico e éticos, a pesquisa possui métodos e regras delimitados e validados pelos pares historiadores, enquanto ensino escolar, em constante aproximação com sua referência acadêmica, pretende servir de referência temporal orientadora da humanidade. Ambas distinguem-se enquanto regimes de produção do passado, atendendo à demandas sociais específicas.

Já os meios de comunicação, também produzem “passados” através de regime distinto da história escolar e acadêmica. Buscando sínteses simplificadoras de passados (ROCHA e MAGALHÃES e GONTIJO, 2009), os meios midiáticos valem-se da aceleração da informação que impacta na percepção temporal de nossa sociedade, recriando o artifício do “presente perpétuo” (HARTOG, 2013). Assim, os regimes produtores de passado – historiografia, escolar e midiático – implicam-se mutuamente, influenciando em novas maneiras das sociedades contemporâneas de se relacionarem com o tempo (GUIMARÃES, 2010).

As diferentes possibilidades de construções narrativas sobre o passado remetem à noção de cultura histórica, sendo “um indicador a respeito de como as culturas humanas elaboram sua relação com a passagem do tempo” (GUIMARÃES, 2010, p. 36). O que pretendemos é acionar a reflexão sobre o tempo histórico para entender como os professores de história atribuem significados às complexas relações entre as temporalidades e os conteúdos de história veiculados pelas narrativas, fornecendo historicidade, isto é, o entendimento que cada sociedade possui sobre o seu próprio tempo (GUIMARÃES, 2000). Cabe a pergunta de como criar inteligibilidade aos objetos de estudos histórico escolares, relacionando as temporalidades enquanto prática constitutiva da própria disciplina, impondo criticidade as ações humanas de maneira à desnaturalizá-las para servir de elemento orientador da vida.

Ao assumir o tempo como categoria indispensável para a formulação do conhecimento histórico (NADAI e BITTENCOURT, 2000; SARRAFF, 2017), o presente capítulo buscou pontuar contribuições historiográficas que lancem luzes sobre as possibilidades empíricas para a história ensinada. O objetivo centralizou-se em relacionar o tempo e narrativa nas construções epistemológicas no campo teórico da história. Ao reconhecer a especificidade de cada campo do saber, propomos conhecer como os professores articulam saberes e utilizam a categoria tempo para compreender e explicar os fenômenos históricos e assim criar sentidos sobre a passagem do tempo social.

Em seguida, como metodologia investigativa, buscamos nas falas de dois professores que nos atenderam em entrevistas, compreender como as categorias tempo e narrativa ganharam formatos e inteligibilidades nas práticas concretas do ensino escolar, relacionando a percepção de cada um sobre a seleção de saberes e a aquisição de competências para a prática docente em suas formações iniciais, considerando as suas trajetórias e articulações de seus saberes científicos, pedagógicos e experienciais na prática de ensino. O investimento ocorreu nas práticas escolares para compreender os sentidos de se ensinar história.

2.2.1 Tempo e Teoria da História

A categoria tempo possui a sua própria historicidade. As sociedades dispõem de diferentes maneiras para seu uso como referencial para as práticas sociais (ELIAS, 1998). Como construção histórica, as sociedades estabelecem suas relações com as temporalidades:

organizam seu cotidiano, maneiras de produzir e distribuir riquezas, praticarem suas crenças, mantendo suas tradições e narrativas fundadoras que permanecem ou mesmo modificam pela sucessão das gerações.

Enquanto componente sistemático da escrita da história, o objeto tempo sofre influências da cultura histórica da qual se insere (GUIMARÃES, 2000), motivo pelo qual se apresenta em diferentes modelos operatórios a partir de diferentes ordens do tempo frente ao agir em sociedade (HARTOG, 2013). O sociólogo Norbert Elias (1998) e o historiador E. Thompson (1998), por caminhos diferentes, mostraram que o tempo é uma convenção humana e, portanto, resultante da organização da vida em sociedade.

A referência temporal é uma construção social determinada por fatores da vida coletiva com motivações diferenciadas: ritos religiosos, trabalho e produção, condutas de convivência, etc. A percepção do tempo, portanto, é variável em função das práticas sociais, que por sua vez, são determinadas e modificadas em diferentes temporalidades da existência dos grupos sociais.

Diferentemente do tempo social, o tempo histórico é uma categoria mobilizada pela historiografia para compreender a dimensão histórica das coletividades (REIS, 2012), sendo, ao mesmo momento, fruto de reflexões e práticas na produção de conhecimento histórico, já que o tempo é o fundamento da própria existência da disciplina (BLOCH, 2001). Diferencia-se, portanto, do tempo da vida cotidiana coletiva, do calendário, das diferentes relações de trabalho, preocupações de sobrevivência, do tempo percebido por diferentes grupos sociais e suas consequentes representações e discursos, diferenciando-se entre o *tempo vivido* e o *tempo cósmico* (DOSSE, 2012, grifo nosso).

A organização temporal na disciplina histórica é, antes de tudo, uma escolha arbitrária do historiador, que seleciona, periodiza, delimita, define a ponto de fazer do tempo um instrumento de sua prática: “recorta” temporalmente o objeto de análise, inserindo-o no tempo de ação e reconstrução do vivido, que se liga intimamente à operação cognitiva do ato de narrar (REIS, 2012). Constroem-se noções para dar conta da passagem e percepção do tempo: as durações braudelianas; categorias meta-históricas como experiências e expectativas em Reinhart Koselleck; regimes de historicidade, conforme arquitetado por François Hartog.

Como o próprio conhecimento da disciplina se modifica como resultado de sua condição histórica, tanto as representações como os caminhos de abordagem da categoria tempo variam em função dos avanços promovidos pelas constantes atualizações dos saberes historiográfico. Como consequência, novas maneiras de encarar as relações entre o passado, o presente e o futuro são sugeridas. O tempo é então categoria fundamental para a compreensão

dos fenômenos históricos (HARTOG, 2013), ainda que os historiadores, por naturalizar e instrumentalizar o tempo, o fez habitual a ponto de não promover a devida reflexão.

As ressignificações temporais nas produções historiográficas estão ligadas diretamente com a guinada histórica, em que o retorno do acontecimento e o retorno da narrativa, visto como sintomas de uma “crise de cientificidade”, depositária de dúvidas frente a capacidade epistemológica da disciplina (REVEL, 2010) colocaram não apenas a “dialética da duração” e a longa duração em xeque mas o próprio estatuto de verdade da disciplina.

A reflexão sobre as experiências temporais das sociedades é necessária, pois revela as tensões abertas pelos diferentes grupos da sociedade resultantes das formas em que lidam não apenas com seu passado, mas também considerando a percepção do presente e projetos de futuro que são colocadas em uma arena de disputas. Isto não significa resumir a história à linguagem que a opera, mas entendendo que a história é resultado de uma prática escriturária proferida de um lugar de enunciação.

O regime de escrita, como sabemos, supõe uma ordenação, uma gramática e uma sintaxe segundo as quais as experiências encontram possibilidade de serem narradas. Não defendo que as mesmas experiências se confundam com o ato de narrá-las, mas certamente esse ato impõe regras e procedimentos que configuram de maneira peculiar as experiências (móveis e sinuosas por elas mesmas) sob regime de escrita (GUIMARÃES, 2010, p. 31).

Não pretendemos esboçar uma “história do tempo” e as diferentes formas que as sociedades encontraram para encarar as sucessões de gerações e acontecimentos, considerando as múltiplas maneiras de narrar tais experiências. A questão foi compreender a mobilização das temporalidades históricas promovidas pelos professores nas práticas escolares do ensino de história, seja pensando na relação entre as semânticas do tempo entre a experiência narrada e a expectativa construída dialogicamente entre estudantes e professores, considerando as influências do contemporâneo para transformar o estranhamento em familiar pelo recurso da analogia (MONTEIRO, 2005). Pois é na distância entre experiência e expectativa é que são construídos os espaços delimitados possíveis para as ações humanas (KOSELLECK, 2006), de modo a interrogar sobre as possibilidades de caminhos variados para a construção de saberes históricos didatizados.

Objetivou-se pensar a influência da categoria tempo na produção do conhecimento histórico a partir de sua fundação enquanto disciplina sistematizada e assim, possuir uma orientação historiográfica à serviço de referência para compreensão da sua mobilização nas aulas observadas. Vivenciando diretamente as práticas pedagógicas, procuramos na

diversidade das relações temporais entender a fixação de sentidos de temporalidades a partir de suas narrativas escolares em que as dimensões de saberes integram e compõem o “saber-fazer” do professor (TARDIF, 2014). É na relação tensa em que são mobilizados conhecimentos específicos da ciência de referência, conhecimentos didáticos da disciplina escolar e conhecimentos cognitivos da aprendizagem. Nas complexas interações entre os saberes a originalidade do conhecimento escolar é produzida (ROCHA e MAGALHÃES e GONTIJO, 2009; CAIMI, 2006; PENNA, 2014).

O que não se deve perder de vista é que o ensino escolar da disciplina não oferece privilégio a determinadas convenções historiográficas em que modelos explicativos se superem. Na versão didatizada da disciplina existe uma convivência, reconhecendo a originalidade do saber escolar de história (MATTOS, 2006; PENNA, 2014), ainda não há uma síntese teórica que garanta a confiabilidade do aprendizado histórico escolar, já que “sua metodologia é diferente daquela adotada na produção do conhecimento histórico acadêmico” (PENNA, 2014, p. 147). O objetivo orientador temporal da disciplina, *a priori*, possibilita escolhas em que diferentes construções epistemológicas apresentam-se como opções de estratégias didáticas do professor (KNAUSS, 2005; RÜSEN, 2011).

2.3 A historiografia do tempo

2.3.1 A Escola Metódica: a história a serviço do progresso

A invenção dos Estados-Nação no século XIX trouxe a necessidade de legitimação enquanto projeto político que mobilizava a coletividade, unificada pelas lembranças não experimentadas pelos entes, mas rememoradas coletivamente a partir de imagens e narrativas incutidas por dispositivos políticos de ritualizações e comemorações de um passado comum e aceito através do consentimento dos cidadãos ao projeto nacional (GUIMARÃES, 2000).

Enquanto projeto político desse Estado, a História tornou-se elemento essencial para a sua manutenção, que segundo Guimarães, “serviu de respaldo e legitimação para encontrar em tempos remotos as provas necessárias que pudessem sustentar uma memória acerca de identidades de construção recente” (GUIMARÃES, 2000, p. 24).

Ao se legitimar enquanto disciplina pela constituição de métodos ditos científicos que deram os primeiros traços institucionais da história nos meios universitários, a proposta de escrita foi tornar o passado um lugar acessível e validado em termos de veracidade pela via da comprovação das ações humanas através da documentação estatal, fazendo do acontecimento social um fato baseado na realidade, portanto, possível de ser abordado cientificamente e assim, estabelecendo leis universais. O passado foi posto como objeto de uma escrita sistemática voltada à produção de uma memória social (GUIMARÃES, 2000).

O sentido de ordem e o sentido de progresso impuseram uma ruptura entre o futuro e o passado. Este não era mais o modelo a ser seguido *maestra vitae*; o futuro era o que dava significado para as ações humanas. A busca por leis não pretendiam explicar o presente, mas projetar o futuro com base em previsões nas regularidades das transformações, descartando a orientação para ação (GUMBRECHT, 2011, p. 28). Na roupagem de ciência, em que a história foi colocada como “ciência do passado”, o passado foi submetido às regras de racionalidade, delineando a “fisionomia da Nação, do Povo, da República, da Sociedade ou do Proletariado” (HARTOG, 2013, p. 138).

As categorias de tempos foram postas como radicalmente distintas, em que o futuro explica o passado e legitima o presente, pensando a sucessão temporal através da linearidade, justificada por um método e uma ordem escriturária que assumia o Estado como entidade a condensar a realização humana coletiva. Por isso a preferência na escrita utilizando a documentação estatal, ao valorizar as biografias dos homens de Estado e do próprio Estado, alocados na abordagem política dos fatos singulares, portanto únicos e que não se repetem, logo, possíveis de serem abordados cientificamente.

2.3.2 Movimento dos *Annales* e a crítica ao “tradicionalismo”

Opondo-se à escrita histórica dita *tradicional*, denunciada nos métodos historiográficos dos historiadores metódicos alemães e positivistas franceses, um grupo de historiadores renovaram as abordagens históricas, impactando as produções historiográficas precedentes. Por se reunirem em torno de uma revista chamada originalmente *Annales d'histoire économique et sociale*, que teve seu primeiro número publicado no ano 1929, sob as lideranças dos franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, desde já pretenciosos por exercerem

uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica, este grupo ficou conhecido como movimento dos *Annales* (BURKE, 1991).

Seus fundadores impactaram os rumos da história universitária ao combaterem – conforme própria expressão de Febvre – uma história produzida por especialistas empiricistas que considerava metodologicamente incapaz de abordar outros aspectos da vida humana que pudessem lançar luzes sobre a humanidade, como aspectos econômicos, psicologizantes (crenças, valores) e sociais coletivos, uma vez que, valorizava demasiadamente os acontecimentos políticos estatais e seus personagens, através de uma narrativa tradicional de acontecimentos, em trabalhos individuais que pretendiam fazer a disciplina o “carro-chefe” das ciências sociais na crença que perseguiram leis universais (FEBVRE, 1989; BURKE, 1991).

Indicando o programa de uma nova escrita da história, os *Annales* propunham o diálogo com outras ciências, através da interdisciplinaridade (economia, sociologia, geografia, demografia, psicologia e linguística) desenvolvendo novos métodos e, concomitantemente, negando a história a se enquadrar enquanto ciência produtora de leis gerais e por isso se “assenhorava” diante das demais ciências dos homens, legitimando sua posição dominante no conjunto das ciências sociais (FEBVRE, 1989).

Contra os fatos positivos impostos como comprovação do real para confecção de leis universais, propunham uma história voltada para problemas, a “história – problema” (FEBVRE, 1991; FURET, s/d.), derivada de formulação advinda da experiência presente em relação ao tempo pretérito. O evento histórico não foi visto como um dado a espera da chegada do historiador para descobri-lo pela via da documentação estatal escrita, mas como uma construção do historiador a partir de um problema de pesquisa.

As experiências humanas pretéritas foram abordadas como uma escolha do historiador. Se ainda mantinha-se a prática historiográfica como científica, distinguia-se a abordagem *positivista* por não inserir os acontecimentos à ordem de leis gerais, substituindo pela intencionalidade da pesquisa ao considerar a colocação de problemas e hipóteses que estejam passíveis de verificação (FEBVRE, 1989). A História foi definida como “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001), em que presente e passado dialogam através da sincronia e diacronia dos tempos, combatendo assim uma história linear e cronológica, em que o passado não foi mais visto como o lugar do acontecido, mas uma reconstrução/reconstituição intelectual elaborado à luz das indagações do presente, pois, segundo Febvre, “é sempre e através dele que se interpreta o passado” (FEBVRE, 1989, p. 25). Com os *Annales*, uma nova maneira de se fazer história foi instituída e institucionalizada (BURKE, 1991).

2.3.3 As durações braudelianas

A contribuição intelectual que se tornou referência da manipulação do tempo na prática historiográfica veio do discípulo de Lucien Febvre: Fernand Braudel. Em sua tese “*O Mediterrâneo e o mundo Mediterrâneo à época de Felipe II*”, defendida em 1947 e publicada em 1949 (BURKE, 1991, p. 46), inovou ao trazer as durações temporais, em diferentes ritmos sincrônicos, que influenciaram os trabalhos acadêmicos por diante.

O conceito *duração* já era utilizado pelos historiadores como referência à temporalidade. Marc Bloch ao esboçar o ofício do historiador, já alertava para a necessidade de refletir sobre o tempo na pesquisa:

O historiador não pensa apenas o “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos como lugar de sua inteligibilidade (BLOCH, 2001, p. 55).

Porém, Braudel avançou na análise do tempo em *O Mediterrâneo*, ao colocar como problema o tempo em três formas distintas: “meu grande problema, o único problema a resolver, é demonstrar que o tempo avança em diferentes velocidades” (BRAUDEL APUD BURKE, 1991, p. 52). Para o autor, o tempo se distingue em “tempo geográfico, de um tempo social, de um tempo individual” (BRAUDEL, 2013, p. 15), de acordo com a divisão da sua tese em três partes e justificado em seu prefácio: a primeira parte, da “história quase imóvel, a do homem em suas relações com o meio que o cerca”; a segunda parte, “uma história lentamente ritmada” valorizando os grupos sociais; e por fim, a “história à dimensão não do homem, mas do indivíduo” (BRAUDEL, 2013, p. 13-14). Assim, o tempo social abordado pelo historiador segue em diferentes ritmos, cada qual contendo sua própria dinâmica.

Como uma contribuição da disciplina história para as demais ciências sociais, a longa duração foi posta como temporalidade fundamental do fazer historiográfico. Ligando o evento à sua estrutura, esta se organiza em relação à outros acontecimentos, encontrando estabilidade e inteligibilidade explicativa. O evento tem a finalidade de fornecer “testemunhos de movimentos muito mais profundos” (BRAUDEL, 2013, p. 45). A longa duração é o tempo social por excelência. O passado, portanto, foi apropriado como uma reconstrução que parte da observação do presente (a geografia, processos mentais), em que o historiador em sua

prática define o acontecimento e busca distingui-lo das estruturas das quais ele se origina, enquadrando seu problema em uma duração longa, valorizando menos as rupturas e mais as permanências. Os eventos seriam a ponta do iceberg e sua maior massa (a estrutura) encontrasse submersa.

2.3.4 Experiências e Expectativas como categorias meta-históricas em Reinhart Koselleck

A longa duração braudeliiana se manteve inserida nas preocupações das narrativas produzidas no pós-guerra. Os trabalhos da chamada terceira geração dos *Annales* apontavam tanto para *novos temas e novos problemas*, incorporando temáticas como a infância, o sonho, o corpo, o medo, a doença, a fome, etc., abarcando um recorte temporal de longa duração, demonstrando a influência de Braudel nas pesquisas francesas (BURKE, 1991, p. 79).

A crise de paradigmas entre os anos 1960 e 1970 promoveu uma renovação nos estudos historiográficos ao trazer questionamentos aos trabalhos que se seguiam, levando a perda de certezas de a disciplina dar conta dos processos sociais que surgiam das fendas abertas pelas novas demandas políticas, econômicas, culturais. Neste contexto, a crítica entorno da validade científica da disciplina acentuou-se, promovendo intenso debate epistemológico entre os historiadores profissionais.

Depois de valorizar a história inscrita na longa duração, a reviravolta causada trouxe uma reorganização de paradigmas, revendo seus procedimentos ao redor dos atores, acentuando a necessidade de reconfigurar o tempo e valorizar o curto prazo, dando atenção não apenas ao que se narra, mas aos procedimentos mobilizados para as narrativas (DOSSE, 2012). Assim, o tempo presente foi revalorizado, não como o momento de edificação memorialístico singular conforme proposto pelos metódicos ou como o acontecimento que apenas apontava para as profundezas das durações mais consistentes, de acordo com a temporalidade braudeliiana. O tempo presente é visto como o espaço da ação na escala do humano.

Para além da atual moda comemorativa, sintomática da crise do horizonte de expectativa de um presente marcado pela ausência de projeto de nossa sociedade moderna, a disciplina histórica é convidada a reatar com os imperativos do presente. O novo regime de historicidade que daí resulta continua aberto para o devir, mas não é mais a mera projeção de um projeto plenamente pensado, fechado em si mesmo. A própria lógica da ação mantém aberto o campo das possibilidades. Convida o historiador a reabrir as potencialidades do presente a partir dos possíveis não

comprovados do passado. A função da história permanece viva, portanto, e o luto das visões teleológicas pode tornar-se uma oportunidade para repensar o mundo de amanhã (DOSSE, 2012, p. 4).

O tempo é considerado como uma construção cultural que, em cada época, determina as diferentes maneiras como os sujeitos lidam com o passado e futuro. Desta relação, abre-se a perspectiva entre as experiências resultantes de suas práticas de vida, do experimentado que se fez passado e as expectativas geradas dessas experimentações, localizadas num horizonte da existência humana. O historiador alemão Reinhart Koselleck utilizou a chave explicativa *campo de experiência* e *horizonte de expectativa* para reconhecimento dos tempos históricos, pretendendo conhecer as práticas sociais que configuram diferentes modos de lidar com as temporalidades.

Para Koselleck, o tempo histórico é resultado da tensão entre *campo de experiências* e o *horizonte de expectativas*. Tal relação entre experiência e expectativa não é polarizada, ou seja, não se trata de anulação de uma categoria temporal pela outra, colocadas em oposição (Koselleck, 2006). Tais categorias temporais trazem uma nova dinâmica na duração, uma vez que *continuidade* e *ruptura* já não esclarecem a multiplicidade das experiências humanas, pois estas se excluem, enquanto experiência e expectativa não são propostas alternativas, mas atuam em conjunto para a compreensão temporal: não existe expectativa sem experiência e vice-versa, porque “o que se espera do futuro se limita ao que foi experimentado no passado” (Koselleck, 2006, p. 311).

Passado, presente e futuro são ressignificados através de uma dinâmica que reconhece os conteúdos carregados de experiências que se presentificam, não necessariamente percorrendo uma sequência linear temporal, possibilitando expectativas delimitadas pelo campo de ação dos sujeitos. As tensões são percebidas em cada presente, relacionando passado e futuro e as possíveis correlações desenvolvidas. Assim, conforme a aproximação ou distanciamento das experiências em relação às expectativas rompe-se um novo tempo histórico.

No mais, as experiências são alteradas com o tempo, ocorrendo reinterpretações que reúnem novas experiências que levam a modificar as expectativas, mantendo em constante movimento as análises de compreensões das experiências humanas, já que se refere a categorias científicas do conhecimento, abordadas através da teoria da história, com o propósito de fundamentar a possibilidade de uma história. Com os “retornos” do acontecimento e da narrativa, além do distanciamento “científico” e a aproximação com os estudos da memória, o tempo presente ganha uma nova perspectiva que se distancia das

interpretações anteriores. Daí *experiência* e *expectativa* localizam o presente não como um “passado concluído”, mas no constante movimento da história, entrelaçando passado e futuro.

2.3.5 Regimes de historicidade e presentismo em François Hartog

As categorias temporais *experiência* e *expectativa* foram assumidas por François Hartog, que aprofundou o entendimento da semântica dos tempos históricos de Koselleck. Seu intento foi compreender as tensões promovidas entre *experiência* e *expectativa*. Como resultado, ressignificou a noção de “regimes de historicidade”, cunhada originalmente pelo antropólogo americano Marshall Sahlins, considerando as relações das sociedades com o tempo de maneira a questioná-lo (HARTOG, 2013, p. 37).

Frutos de brecha, fratura, crise no tempo, os regimes de historicidade são artefatos para a compreensão do presente das sociedades, ou seja, “a maneira como o passado se faz presente em seu presente e o modo como a sociedade cultiva ou enterra, mobiliza e reconstrói sem cessar o passado” (DOSSE, 2012, p. 213).

Mais precisamente, a noção devia poder fornecer um instrumento para comparar tipos de história diferentes, mas também e mesmo primeiramente, eu acrescentaria agora, para colocar em foco modos de relações com o tempo: formas de experiência do tempo, aqui e lá, hoje e ontem (HARTOG, 2013, p. 29).

Assim, tomou a preocupação de entender as tensões promovidas pelas dimensões temporais entre passado e futuro, experiências e expectativas. Assumiu a problemática de compreender as correlações temporais existentes em cada presente e como estas correlações se realizam para a compreensão do tempo social.

Formulado a partir de nossa contemporaneidade, a hipótese do regime de historicidade deveria permitir o desdobramento de um questionamento historiador sobre nossas relações com o tempo. Historiador, por lidar com vários tempos, instaurando um vaivém entre o presente e o passado, ou melhor, passados, eventualmente bem distanciados, tanto no tempo quanto no espaço. Esse movimento é sua única especificidade. Partindo de diversas experiências do tempo, o regime de historicidade se pretenderia uma ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro” (HARTOG, 2013, p. 37).

A busca sobre uma operacionalização das categorias do tempo através do deslocamento da própria ordem do tempo recoloca o presente na condição do acontecimento

da história. Ou seja, é olhando para o presente que se percebe a relação passado e futuro em que notam as brechas e as percepções dos sintomas de “crise”.

Assim como Koselleck, Hartog ratifica o tempo presente como o lugar das vivências e experiências. Daí as ressignificações do acontecimento, das testemunhas ressaltando a importância da relação entre memória e história. É na relação com a memória que o passado se relaciona com o presente através de sua “presentificação”.

O regime contemporâneo sofre pela incapacidade de produzir soluções diante das incertezas de futuro, realizar prognóstico e medo do devir, tornando-se desta forma, refém do instante. É a “tirania do instante” que se apresenta no tempo atual foi denominado de “presentismo”, onde a ausência de experiências, ou seja, não assumir o passado como referência de orientação, esvazia as expectativas, levando a um distanciamento entre experiência e expectativa que traduzem na ordem do tempo um presente contínuo.

A aceleração do tempo levou também a incapacidade de marcação das rupturas, logo, de apontar acontecimentos que de fato inauguram uma nova temporalidade, não mais diferenciando “rupturas” das “continuidades”. Reportando-se à leitura de Pierre Nora “lugares de memória”, Hartog denominou de “presentismo” o regime de historicidade que vê o presente como o único horizonte, diante da aceleração do tempo forçado pelo avanço das comunicações que levou a uma “onda de patrimonização” resultante da perda da referência das sociedades com seu passado, a exemplo da sociedade francesa.

Os “retornos” do acontecimento, do lugar do observador como testemunha e da narrativa redefiniram novas experiências na relação entre o historiador e seu objeto (REVEL, 2010). O tempo também tomou parte de suas problematizações, redefinidas nas relações entre as experiências temporais e as operações narrativas, que tiveram Paul Ricoeur seu defensor (HARTOG, 2013). Para Ricoeur, o tempo vivenciado é o tempo narrado, não limitado os fenômenos históricos à linguagem, mas valorizando as ações humanas.

Tomando como ponto de partida de que o historiador não mais determina um discurso predominante, as reflexões sobre o acontecimento e a narrativa trouxeram também a necessária reflexão sobre as experiências temporais das sociedades, ou seja, as diferentes formas que as sociedades lidam não apenas com seu passado mas, principalmente, a preocupação com o presente: de como, porquê e por quem os passados são presentificados, situando o debate em torno do usos do passado e do “dever de memória”. Ao redefinir a escala temporal ao acontecimento, defende-se a crença em recolocar os indivíduos em sua historicidade, ao “privilegiar a experiência dos atores reconstruindo em torno dela o contexto (ou antes os contextos) que lhe dá sentido e forma” (REVEL, 1998, p. 13). Os estudos

biográficos e a experiência da história do tempo presente são exemplos da resignificação do acontecimento inserido na complexa trama de experiências sociais que valorizam os sujeitos em seu tempo presente de ação.

As articulações entre a experiência temporal e a operação narrativa recolocam o presente como lugar das tensões entre experiência e expectativa. O acontecimento é resignificado como o lugar da ação e redimensionado à escala dos indivíduos, porém não se limitando a ele, mas aberto ao diálogo com os contextos históricos do qual se constrói.

2.4 Narrativa e Ensino de História

Narrativa é o recurso utilizado na historiografia para dar forma as pesquisas, como também colocar-se à serviço da transmissão dos saberes produzidos, criando assim inteligibilidade ao conhecimento. A narrativa é apropriada enquanto um recurso operatório que fornece inteligibilidade ao objeto em estudo, através da elaboração crítica de uma interpretação (REVEL, 2010, p. 233).

Longe de ser uma atividade esvaziada de intenções e escolhas, a crença numa objetividade científica fora arquivada da prática dos historiadores, conscientes de que a ação de narrar é parte dos procedimentos epistemológicos na estruturação de saberes, motivo pelo qual se tornou problema de primeira ordem para os historiadores (AVELAR e GONÇALVES, 2015).

O professor da educação básica é também um produtor de narrativas. Ao dirigir uma aula, produz também um *texto*, sendo também autor e produtor de história (MATTOS, 2006, p. 7). Assumindo não somente na forma escrita, mas indo além, através de diferentes linguagens dispensadas para produzir, fazer circular sentidos e causar compreensões a partir das apropriações (ROCHA e MAGALHÃES e GONTIJO, 2009).

O projeto escriturário que se apresentava no século XIX criava uma distinção temporal entre o presente e o passado e, ao distingui-lo, abria a possibilidade de conhecimento através do rigor metódico dispensado. Nas ausências e lacunas existentes na documentação, a escrita viria a fornecer a completude, “estabelecendo uma linha contínua entre o passado e presente” (GUIMARÃES, 2010, p. 30). A narrativa seria assim a maneira pela qual o acontecimento seria descrito, considerando a riqueza de detalhes extraídos dos documentos oficiais de

Estado, praticando o método científico apropriado das ciências da natureza como caminho para alcançar o passado e assim descrevê-lo da maneira pela qual se processou.

A geração seguinte de historiadores circunscrita no grupo francês dos *Annales* criticou de maneira veemente a maneira pela qual os metódicos dispunham da narrativa, negando-a enquanto parte do processo de construção do conhecimento do historiador. O termo “história-narrativa” foi utilizado para constranger um projeto de escrita a ser combatido, de uma pretensa cientificidade (FEBVRE, 1989; FURET, s/d). O remédio contra a moléstia do “acontecimento único e singular”, que aproximava a história das novelas ficcionais pela densidade narrativa porque valorizava o acontecimento em seus detalhes pormenores, seria a injeção de problemas e hipóteses, relacionando as categorias temporais presente-passado, para alcançar a legitimidade científica. O combate era também contra uma forma narrativa que tinha como ponto de partida a busca pelas origens que levavam a “confundir uma filiação a uma explicação” (BLOCH, 2001, p. 34). O “ídolo das origens” deveria assim ser substituído pela colocação de hipóteses, já que não bastava seguir rigorosamente o método proposto para validar cientificamente a escrita. Para manter à vista a cientificidade como fator de legitimidade da história, determinava-se uma nova maneira de se produzir história: a “história-problema” (FURET, s/d).

Os modelos demográficos e quantitativos da história econômica que seguiram em alta nos anos 1950, como também a história das mentalidades, em que ambas se inscreviam numa longa duração como modelo estrutural de alcance científico foi abalado pela transformação do mundo ocidental a partir dos anos 1960 com repercussões na década posterior, revelando esgotamento da história sociocultural francesa. Três pontos são considerados (AVELAR e GONÇALVES, 2015, p. 66).

O primeiro chamou atenção pelos crimes cometidos contra a humanidade no contexto do pós II Guerra onde se constatou factualmente os genocídios de povos e as abordagens tradicionais de representações não deram conta das experiências traumáticas. Reclamava-se por reconhecimento e reparações através do “dever de memória”, como uma obrigação ética. Aliou-se a necessidade do povo alemão, pela necessidade de reconstrução identitária, colocar-se distante do nazismo, reclamando pelo julgamento e condenação dos responsáveis. Não procuravam recalcar o acontecido, mas trazer à memória como maneira de diferenciar os sujeitos responsáveis pelo acontecimento e o corpo da população.

O segundo ponto é de interesse acadêmico, em que os modelos estruturalistas e socioeconômicos que dominavam as explicações foram desprezados, a partir dos anos 1970 por uma aproximação mais antropológica e cultural das ciências humanas aos chamados

cultural studies. As transformações que se desenrolavam no mundo levaram a uma fragmentação e relativização das ciências em seus paradigmas, acentuando os discursos de representações culturais que valorizavam as construções sobre a memória social que por sua vez influenciavam a construções das identidades de grupos.

Por fim, o terceiro ponto é de matriz etnocêntrica, recaindo sobre os processos de descolonização da África e da Ásia, em que os povos reclamaram por novas narrativas que distanciavam daquelas impostas pelos colonizadores. Assim como os países que sofreram regimes ditatoriais na América Latina e caminharam para romper com as narrativas oficiais que buscavam autolegitimação.

Procurando afastar-se das explicações disponíveis e das teorias que as sustentavam, eclodiram movimentos que investiram em novas narrativas diante da necessidade de contar a sua história e assim construir suas identidades sociais e coletivas. A disciplina, posta como fundamental para as construções identitárias, foi questionada em seus regimes de verdade, já que as formas modernas de procedimentos da narrativa não davam conta das novas experiências que emergiam.

A “guinada subjetiva” apresentou-se como caminho a possibilitar os sujeitos imersos em eventos traumáticos e ausentes de outras possibilidades de investigação de memórias a elaborarem seus discursos autocentrados, ao passo em que questionava a proliferação de relatos autobiográficos e biográficos promovidos pela mídia que banalizaram o testemunho (SARLO, 2007).

Um conjunto de transformações se processou tendo como resultado a renovação historiográfica que ocasionou redimensionamento científico da disciplina. A narrativa, enquanto elemento epistemológico da escrita da história foi mobilizada enquanto problemática para o estatuto de verdade do historiador, em sua confrontação com a subjetividade e experiências dos sujeitos.

Daí surge a noção de giro linguístico empregada para designar a crescente importância da linguagem para a escrita histórica (AVELAR e GONÇALVES, 2015). Apesar de não se comportar como um movimento ou um conjunto de ideias consensuais, o termo remete a capacidade de questionar a objetividade científica da história, reconhecendo o papel da linguagem na formação das subjetividades contemporâneas, através de novas formas de conceber o sujeito. As formações discursivas influenciaram na centralização do sujeito falante, situado no interior de práticas discursivas, valorizando sua ação e experiência.

A experiência microhistórica foi exemplar neste contexto de renovação, ao redimensionar o sujeito a partir de redefinições de escalas de observação, em que as ações e

experiências foram propostas em uma nova narrativa, tempo e espaço de intervenção na realidade

cujo traço distintivo foi apresentar a experiência como a base de um novo conhecimento que se localiza não mais nos discursos textualmente mediados, mas nas realidades da vida cotidiana e nas condições corporais e materiais da existência. Deste ponto de vista, a cultura aparece menos como uma estrutura de signos, do que como um campo em que atuam agentes com distintas estratégias, racionalidades e competências, num exercício constante de construção e reconstrução do mundo. Tal reformulação da noção de cultura, pensada agora de modo processual e performático, proporciona ao historiador outro conjunto de referências para a reflexão sobre as relações entre experiência e linguagem (AVELAR e GONÇALVES, 2015, p. 73).

As novas referências da pesquisa histórica recaíram também no tempo do acontecimento, como escala temporal que trouxe de volta a dimensão humana, redefinindo o acontecimento como uma situação entre as possíveis, aberta as outras potencialidades e não encerrada em sua fixidez. O que se valoriza são as práticas, entendidas como interseção entre o discurso e a iniciativa individual, que trazem a indeterminação do futuro, o horizonte de expectativas que delas determinarão os sujeitos em seu campo limitado de ação, introduzindo as incertezas no devir.

A leitura histórica do acontecimento não é mais redutível ao acontecimento estudado, mas observado em seu rastro, situado numa cadeia eventiva. Todo discurso sobre um acontecimento transmite, conota uma série de acontecimentos anteriores, o que dá à trama discursiva que os reata numa inserção na intriga toda a sua importância (DOSSE, 2012, p. 168).

Seguindo a renovação historiográfica, a história do tempo presente se apresentou como uma experiência que tem a possibilidade de oferecer respostas do lugar do historiador, ou seja, através das regras que configuram a prática historiográfica, diante da demanda contemporânea da informação, em que o regime temporal presentista exerce pressão sobre a possibilidade analítica histórica.

Esta prática ressignifica a relação temporal entre o historiador e seu objeto, já que não é posto apenas como observador, mas participante numa relação vivenciada com seu objeto, mantendo, desta maneira, uma unidade temporal pesquisador-objeto (LAGROU, 2007, p. 35). Isto não significa encerrar-se em seus imediatismos, mas trazer a problematização da relação prática entre o presente e a última ruptura datada, que não necessariamente se remete ao tempo próximo.

Pieter Langrou, analisando o atual contexto da história do tempo presente, chamou atenção para a posição que a história se encontra entre dois paradigmas contraditórios: preservação e emancipação. O primeiro parte da ideia de perda e esquecimento, frente a

iminência de desaparecimento das marcas do passado, o presente é carregado fortemente pela questão ética do “dever de memória”. O segundo vale-se da “invasão” do passado sobre o presente, trazendo uma problemática de avaliações e escolhas que recorrem as capacidades de tomadas de iniciativas, devendo ao historiador “arrancar, relativizar ou aniquilar a autoridade absoluta de argumentos históricos, de discursos nostálgicos e ‘de identidade’” (LAGROU, 2007, p. 42).

A reflexão do tempo presente no ensino de história enriquece as maneiras de concepção sobre as formas de produção do passado, que se encontram em constante tensão com os objetos de estudo do presente, principalmente nas demandas sociais pelos discursos de reconhecimento de identidade (que procuram serem compartilhados e reconhecidos ao contrário dos discursos ideológicos que buscam o convencimento), o que faz da memória parte integrante da prática crítica, isto é, diferenciando-se das mídias e mais consciente dos usos do passado.

A memória integra a preocupação do tempo presente assim como integra as demais práticas historiográficas. A criticidade com relação à evocação do passado é necessária para torna-lo significativo, entendendo que, tanto pela ausência como a impregnação de passados no presente, há demandas por explicações elaboradas do lugar ocupado pela prática social do professor e historiador.

Assumindo o ensino de história como objeto de pesquisa, as relações entre tempo e narrativa tornam-se produtivas para refletir sobre as práticas de veiculação de história nas salas de aulas, relacionadas a outros regimes de produção do passado: história acadêmica e história de uso massivo, esta última refletida nas mobilizações de recursos materiais pelos professores. Procuramos compreender como as articulações entre os diferentes regimes de produção do passado ocorrem, como também se estabelecem as relações entre narrativas identitárias, manipulações temporais e conteúdos escolares, que afetam as práticas da história escolar.

2.5 O Ensino de História, tempo histórico e narrativa escolar

A legitimidade e originalidade do conhecimento escolar são reconhecidas (GABRIEL e MORAES, 2014; PENNA, 2014), assim como a confiabilidade do conhecimento histórico, produzido, organizado e distribuído “através de metodologias rigorosas definidas pela

comunidade de historiadores” (PENNA, 2014, p. 147). O ensino de história, como já apresentado, não possui modelo epistemológico prévio referendado pela instituição histórica que garanta a intencionalidade histórica (PALTI, 2000; PENNA, 2014). O que garante a identificação do saber escolarizado são os *fluxos de cientificidade*, mantidos em constantes diálogos tensos e produtivos com a referência científica e com os saberes experienciais dos professores, que garantem a elaboração e recontextualização didática do objeto a ser ensinado (GABRIEL e MORAES, 2014).

Pensar na produção do conhecimento escolar e em seus complexos caminhos foi a escolha realizada para compreender como se produz saberes históricos escolar, qual o alcance desse saber, a legitimidade do que se produz através de garantias epistemológicas ao produto do conhecimento.

A noção de tempo histórico é fundamental para a construção epistemológica da história, uma vez que é a principal característica da disciplina na reflexão sobre as ações dos grupos sociais inseridas numa dinâmica temporal. Para compreendermos como se processam o ensino e a aprendizagem na história escolar, não limitamos a disciplina aos conteúdos, metodologias e recursos didáticos, mas pelo caminho de sua ressignificação. A especificidade e originalidade da história escolar englobam não somente aspectos técnicos e metodológicos, como também políticos e sociais. A problematização da noção de tempo ganha destaque por se articular com a concepção de história mobilizada para o ensino escolar (NADAI e BITTENCOURT, 2000, p. 74).

É esforço recente e necessário pensar como o tempo histórico é mobilizado nas aulas de história, sendo ainda um desafio relacionar as construções conceituais no campo da teoria da história e seus usos no ensino de história, entendido não como tradução simplificada de um regime para outro, mas compreendo as complexidades para formação dos estudantes (MIRANDA, 2012, p. 260).

Ainda que necessário, não basta garantir os conteúdos nas grades curriculares para ter garantias de aprendizagens (RÜSEN, 2011). É necessária a prática de significação dos conteúdos escolares para tornar possíveis as construções de conhecimentos escolares e, de fato, democratizar a escola. Os professores possuem papel essencial, sendo responsáveis em produzir sentidos ao que se ensina, articulando o objeto a ser ensinado, que passa pela seleção curricular e escolhas axiológicas suas, dos estudantes e das instituições. A cada aula, situações são criadas no sentido de viabilizar a divulgação dos saberes.

Quem é responsável por essa atribuição de sentido na História escolar? O professor de História, que para isso, não segue um modelo predefinido, geral ou estrutural que

orienta a transposição: a História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem as características do professor (e em que também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerados tanto a escola quanto o campo disciplinar), características essas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar. Esses atores estão imersos no mundo, ou seja, numa sociedade dada, numa época dada, em que as subjetividades expressam e configuram representações que, por sua vez, interferem na definição das opções que orientam os sentidos atribuídos aos acontecimentos (MONTEIRO, 2007, p. 105-106).

Uma questão que norteia as práticas de ensino é tornar os conteúdos significativos e garantir os objetivos de aprendizagens. A consciência das escolhas do que será ensinado, como será ensinado e os propósitos de ensinar são primordiais para a realização de processos formativos escolares que busquem a democratização da escolaridade. Torna-se primordial relacionarmos com as reflexões e práticas pedagógicas, as construções teóricas da ciência de referência e da disciplina escolar e as escolhas políticas, para fornecer significação ao processo de ensino e aprendizagem.

2.6 Conhecimento escolar e conteúdo escolar

Os conteúdos escolares são mobilizados com o propósito de se criar sentidos de compreensão do mundo. Para alcançar tal objetivo, são expostos à complexos processos por busca de significados. Carmem Teresa Gabriel e Luciene Moraes deram atenção aos processos de significação entre o *conhecimento escolar* e *conteúdo escolar*, compreendidos como “articulações percebidas em meio à incompletude, instabilidade e provisoriedade que caracteriza qualquer processo de significação” (GABRIEL e MORAES, 2014, p. 23). Os conteúdos escolares passam, assim, por processos de significações (configuração, seleção e organização) que mantêm relações com a produção de conhecimentos escolares em meio às disputas pela fixação de sentidos de mundo pelo viés da escolarização.

Diante das incertezas que os estatutos de verdade sofreram pelas redefinições científicas que constantemente revisitam seus objetos, as autoras operam a ideia de que a produção de sentidos ocorre em meio a jogos de linguagem (GABRIEL e MORAES, 2014, p. 27). Defendem, assim, que toda configuração social é uma configuração discursiva. O discurso foi definido como “um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo” (GABRIEL e MORAES, 2014, p. 27).

Com relação ao *conteúdo escolar* e *conhecimento escolar* são as práticas articulatórias discursivas que definem os significados de cada objeto, em constantes disputas entre o universal e o particular. Ocorre que tais objetos são, muitas vezes, apreendidos como sinônimos, o que resulta na ausência da diferença. Logo, não há definição particularizada, sendo ambos apropriados em seus aspectos universais. Universalizar recebe o sentido de homogeneizar a maneira de pensamento ao mesmo tempo em que hegemoniza, no sentido de que “a luta pela significação não deixa de ser a luta para ocupar o lugar do universal” (GABRIEL e MORAES, 2014, p. 29).

O resultado da não diferenciação se deve ao fato de levar em conta que conteúdos são transmitidos sem considerar suas construções sóciohistóricas, as disputas pela sua difusão e as demandas sociais; seu *status* de verdade é lançado sem a compreensão da reelaboração científica pela qual o objeto sofreu e que sua difusão não garante sua aprendizagem. Situar cada objeto na diferença implica em diálogo entre o universal e o particular, que faz percebê-los não como pares dicotômicos, mas elementos que se encontram em equivalência e definem o sentido de *escolar*. *Conhecimento escolar* foi entendido como

estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindo de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido de *escolar* (GABRIEL e MORAES, 2014, p. 31).

O conteúdo escolar é o que garante os fluxos de cientificidade que permite a recontextualização didática do conhecimento científico, “produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade de diferentes áreas disciplinares” (GABRIEL e MORAES, 2014, p. 32). Se a democratização do conhecimento é um valor defendido pelos documentos oficiais como caminho para reverter as diferenças sociais, os conteúdos não podem ser abolidos das propostas curriculares, já que o seu esvaziamento⁸ só reforça a desigualdade na sociedade no acesso aos processos formativos escolares. Contudo, mantê-los sem problematizá-los, desnaturalizá-los e colocar-se em desatenção aos processos de significação tende a reduzir os conteúdos ao ensino, inviabilizando a promoção de uma escola democrática.

⁸ Uma das críticas feitas ao documento curricular que forma a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) recai pelo esvaziamento dos conteúdos nas disciplinas e supressão de disciplinas obrigatórias da grade curricular.

2.6.1 Ensino de História: entre a seleção de saberes e a narrativa escolar

Três professores foram selecionados para acompanharmos o cotidiano de suas atividades profissionais. Laís e Antônio e que atuavam numa mesma unidade de ensino, onde a primeira assumiu as classes de 6º e 7º anos e o segundo ficou responsável por atuar nas classes de 8º e 9º anos. Já a professora Maria desenvolveu sua prática profissional em outra unidade da mesma Rede de Educação, trabalhando com classes de 8º anos.

Considerando a autoria dos professores na produção de saberes, selecionamos dois trechos das entrevistas dos professores Antônio e Laís na intenção de perceber os significados e apropriações envolvidos na produção de sentidos sobre o processo de seleção dos saberes que são distribuídos nas aulas, na defesa de diferentes caminhos metodológicos e escolhas temáticas que possibilitam atingir objetivos de aprendizagens. A seguinte pergunta foi dirigida aos professores Antônio e Laís durante a entrevista oral: “como você seleciona os conteúdos trabalhados em sala”? Segundo o professor Antônio:

*Professor: A partir do currículo escolar, seguindo uma sequência realmente temporal... Eu creio que – parece, né, tradicional demais – mas a questão das causas e consequências. Para explicar a Formação do Estado Nacional eu tenho que mostrar que o fortalecimento do poder real veio a partir de guerras, entre outras coisas em função das guerras... e daí você tem de lá, desde as Cruzadas, a Guerra de Reconquista e a Guerra dos Cem Anos tem a construção do fortalecimento real entorno das guerras. Então **mostrar essas guerras é uma das formas para explicar a Formação dos Estados Nacionais Europeus**. (Grifo Nosso).*

Entrevistador: Você coloca um peso de importância nesses conteúdos...

Professor: Sim.

Entrevistador: Você coloca peso de importância nesses conteúdos... pela importância na história e na historiografia, você trabalha esses conteúdos em sala de aula?

Professor: Sim. Conteúdos que são fundamentais para se entender um outro conteúdo que se está explicando você vai, na realidade, numa sequência de causas e consequências. Realmente eu vou trabalhando assim.

Entrevistador: E aí você toma essa decisão...

Professor: ...a partir do currículo escolar. O currículo é realmente uma sequência temporal de história: você fala dos Estados Nacionais pra depois falar da... primeiro se forma os Estados Nacionais absolutistas pra depois virem as revoluções burguesas... pra depois vir a dissolução...a contestação ao modelo do Estado Nacional. Então a sequência lógica é o do próprio currículo que é temporal e a sequência, né, desses eventos e aí os elementos históricos são importantes para se explicar os grandes eventos (informação verbal - entrevista)⁹.

O recorte selecionado da fala do professor Antônio elucida questões ligadas à produção de significados aos “conteúdos” veiculados durante as aulas de história. Apontamos

⁹ Entrevista fornecida em 25/01/2021.

quatro pontos para demonstrarmos os múltiplos caminhos percorridos pelos professores para a distribuição e construção de saberes escolares de história.

O primeiro ponto que chamamos atenção é o arranjo temporal selecionado para organizar a distribuição dos conteúdos. Em sua enunciação, o professor elucidou a escolha de uma temporalidade, explicitando uma noção de tempo na produção de conhecimento, como maneira de dar sentido ao sistema explicativo. Para criar sentidos ao saber, utilizou a relação entre uma ação histórica e o seu desenrolar, seguindo uma trama com intenção de criar uma sequenciação lógica para permitir a apropriação, no sentido da ação e desdobramento. Mobilizando os referenciais de *campo de experiências* e *horizonte de expectativas*, experiência e expectativa se distanciam, mas não rompem completamente a conexão, já que uma é dependente da outra para produzir o sentido desejado, em que o processo histórico ficou restrito a um único caminho para a ação histórica. Nessa escolha, não há diversidade de caminhos para outras ações humanas em seu agir.

A expectativa já se encontra pré-determinada pela experiência, num processo delimitado de possibilidades, tanto para explicar o evento, quanto para se projetar o resultado da ação histórica. A sequência do processo histórico faz com o que foi expectativa tornar-se experiência e, por conseguinte, uma nova expectativa é selecionada como chave explicativa para dar inteligibilidade ao processo histórico e assim fixar o sentido no encadeamento dos eventos, com foco voltado para a compreensão dos alunos através de narrativas sequenciadas pela lógica de atuação social. A narrativa é construída considerando o aluno, configurando um conteúdo a exemplo da “Formação dos Estados Nacionais”.

O segundo ponto, recai na equivalência entre conteúdo e ensino. Na fala do professor, o currículo é mobilizado como um documento que fornece as temáticas a serem trabalhadas em sala de aula, confundindo-se com o planejamento do trabalho docente. A disposição dos conteúdos no documento, de acordo com sua enunciação, apresenta-se organizado numa sucessão temporal linear em que um conteúdo serve de pré-requisito para a compreensão do anterior, no processo histórico que se sustenta na sequência de “causas e consequências”, como apontado acima. Ainda dando-nos a entender que a sua prática é descrita na realidade concreta ao reforçar seu estatuto de verdade: “*realmente eu trabalho assim*” (informação verbal - entrevista. Grifo nosso) não disfarçando suas ações pedagógicas como existisse uma prática escolar referendada, o que pode ser encarada pelo fato da ocorrência da observação direta das aulas.

Pela configuração discursiva expressa na construção de uma narrativa, a estabilidade buscada pela articulação/encadeamentos de acontecimentos para alimentar de significações e

assim fixar um sentido de “escolar”, legitimando a sua circulação. Vale reforçar o papel do livro didático que, não sendo citado pelo professor, demarca como objeto que orienta a organização das aulas, apresentando uma sequência que muitas vezes, é assumida pelos professores (MONTEIRO, 2009), como veremos ao seu tempo.

O terceiro ponto chamou a atenção para que, de acordo com a prática articulatória que buscou fixar um sentido de “conteúdo escolar”, tem-se a impressão que os eventos humanos ocorrem de maneira teleológica, isto é, sem abertura para outras trajetórias sociais coletivas¹⁰, em que a escolha da organização temporal decide o formato narrativo que será empregado na prática do professor. Todavia, conforme sublinhamos para dar destaque à fala, o professor reconheceu que a sua escolha, a partir da temática dos conflitos e guerras veio a ser “*uma das formas para explicar a Formação dos Estados Nacionais Europeus*” (informação verbal - entrevista. Grifo nosso). Logo, o professor reconhece a possibilidade de outros caminhos interpretativos para a construção de saberes sobre o objeto de conhecimento, que não passem, necessariamente, pela temática das guerras.

Pode-se considerar também o tempo de organização escolar “hora-aula” disponibilizado para desenvolver os objetos do conhecimento que se mostra escasso para o aprofundamento de questões, pois se procura, de acordo com a noção curricular apresentada, trabalhar “toda a história” para os alunos, seguindo a sequência processual cronológica linear, apostando que essa escolha possibilitará o professor a cumprir tal desafio (CAIMI e OLIVEIRA, 2014), o que leva a adaptar o trabalho pedagógico.

Já o quarto ponto compreende a própria motivação da resposta em que a naturalização dos conteúdos foi percebida no estranhamento do entrevistado, ao ser perguntado sobre a seleção de saberes a serem distribuídos na aula. Podemos afirmar que existe uma tradição no ensino escolar de história da qual somos herdeiros, a respeito dos “conteúdos” que são considerados imprescindíveis e universais e por isso devem circular nas aulas, denominado pelo professor de “grandes eventos” em sua decisão valorativa. Em sua enunciação, aproximou-se da metodologia da Escola Metódica Alemã diante da relação de causas e consequências, construindo uma intriga que fornece sentidos à narrativa, numa lógica de

¹⁰ A prática microhistórica mostrou que as análises baseadas na longa duração, no Estado ou na sua formação coletiva e em macro escalas de análises não davam conta da interpretação social aproximada do real vivido. Daí a escolha pela retomada do acontecimento atualizado como *indícios* ou *rastros* da atuação humana, a valorização de trajetórias de vida, ressignificação do espaço geográfico em escala reduzida (aldeia, vila, zona urbana, cidade) e uma nova dinâmica temporal que procurou recolocar as experiências concretas nas análises historiográficas. Ver: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

progresso em que a temporalidade presente é etapa necessária para alcançar o futuro já delineado.

Em contrapartida, as análises macroespaciais (Europa) foram inseridas na longa duração das guerras (das Cruzadas até os conflitos dos 100 anos franco-britânicos), resultado das influências de sua formação acadêmico-científica em que pesou os estudos da historiografia francesa, conforme veremos ao seu tempo em outro trecho da entrevista. O domínio do arcabouço teórico-científico da disciplina foi imprescindível, mas não suficiente para dar conta das demandas dos processos formativos (CAIMI, 2006). Chamamos atenção para a mobilização de diferentes métodos para o ensino escolar da disciplina, que não inviabilizou ou descredenciou sua autoria ou mesmo invalidou o saber distribuído, mostrando a possibilidade de se trabalhar com diferentes orientações historiográficas.

A fala da professora Laís¹¹ aponta aproximações e distanciamentos com a fala anterior, servindo-nos como contraponto interpretativo. Revelou, ainda, através de seu esforço narrativo, a maneira pela qual um conjunto de temas se organiza para ganhar sentidos através das relações temporais, já que a professora é mobilizadora e indutora de “passados” com objetivo de construir sentidos aos alunos através de narrativas processuais históricas.

*Professora: De um modo geral assim... como é que eu seleciono? Eu parto, eu busco aquilo que... eu não sei dizer não... é tão intuitivo... pra mim passou a ser tão intuitivo é uma coisa tão assim, né? eu tento fazer, o que eu tento fazer é correlacionar as coisas... Independência do Brasil veio relacionada com a vinda da corte portuguesa né, que tem a ver com a questão das invasões napoleônicas e “tal”, “não sei quê”, né... não dá para fugir desse contexto essa... e aí eu claro, eu vou procurar falar que na questão eu vou tentar mostrar que essa Independência é uma Independência muito relativa, que foi condicionada uma série de coisas, que foi uma Independência... comparar com as outras independências da América onde houve de fato a elite local se indispondo, brigando, guerreando mesmo contra a metrópole e aqui não foi tão esse o caso que quem fez a independência era um português e que a gente continuou com uma monarquia enquanto que todos os outros países, todas as outras ex-colônias se tornaram repúblicas e tal.. essa é a minha preocupação maior: mostrar as peculiaridades dessa nossa formação e, ao mesmo tempo, também é uma coisa inédita a colônia que virou sede da metrópole essas coisas assim né? (risos) que só no Brasil mesmo.. tem coisas que (risos)... **eu procuro mostrar dessa maneira...**(Grifo Nosso) eu escolho esses temas assim. Eu não vou muito pelo factual não, pela aquela sequencia “isso, aquilo e tal”... não deixo de citar um José Bonifácio, não deixo de citar assim, mas o que eu busco é o geral, quer dizer, são as causas e os efeitos e o que isso significa em relação aos outros. Acho que essa questão de comparar é uma forma boa de aprender. Não comparar no sentido de dar mais valor ou menos valor, não é isso. Mas o resto da América se deu dessa maneira, pode-se dizer, no Brasil foi dessa maneira e tal... enfim...*

Entrevistador: “A vinda da família real ao Brasil”. Como é que você seleciona, não necessariamente a narrativa que é produzida sobre esse tema, mas selecionar esse

¹¹ Entrevista concedida em 13 jan. 2021. A transcrição foi adaptada suprimindo, em algumas passagens, o marcador de conversação na oralidade “né”, surgido da contração de um advérbio com o verbo.

tema? O que te leva a falar, a tematizar a vinda da família real? Como você faz essa seleção?

Professora: Essa questão da causa e efeito, como vou explicar, depois a Independência do Brasil da maneira que foi se não tiver a “vinda da corte portuguesa”? Eu não sei se eu estou entendendo o que você quer dizer.

Entrevistador: A Revolução Francesa. Por que ensinar a Revolução Francesa? Por que você seleciona o tema Revolução Francesa para trabalhar como conteúdo escolar?

Professora: é eu acho que isso aí, essa ênfase que a gente dá é a história da Europa né assim se deu muito em função da nossa própria formação, principalmente da minha. Porque você se você vê que eu me formei em 1980, não se falava em história de África... não se falava, né? Isso não existia. Ninguém falava de Independência do Haiti, por exemplo, também... **não se falava** (Grifo Nosso); isso era assim ignorado mesmo na graduação e na pós-graduação acredito que não falasse; então a gente acaba sendo muito... quer dizer, eu acho que no fundo essa comparação de um pouco tempo para cá que eu tenho questionado isso mesmo. Questionado assim: tenho vontade... é engraçado porque a gente tem vontade de pôr em prática mas aquela... aquele ranço que você não pode deixar de falar sobre as três revoluções burguesas, a revolução industrial, sobre a Revolução francesa aí você acaba levando um tempão nisso e aí quando você vai falar de Independência dos outros países da América é assim na maior correria porque é que aí você tem que entrar no Brasil, não-sei-o-quê, parará e aí Independência do Haiti. Pela primeira vez, foi agora quando a gente estava aí fazendo esse material pra o class room¹² e tal foi a primeira vez que eu toquei Independência do Haiti eu voltei lá e eu dei mais ênfase do que a revolução francesa.

Eu invertei, que é uma coisa que eu sempre tive vontade de fazer, mas a gente fica inseguro de fazer essas coisas, mas algum tempo eu vinha pensando nisso mas eu não conseguia fazer... pensar é uma coisa botar na prática é outra, né? Eu não conseguia fazer essa inversão: partir daqui para lá. Partir do Brasil, partir da América principalmente da América Latina então para lá para Europa eu acho que daqui para a frente, se eu voltar para a sala de aula (eu não sei que que vai acontecer nessa nessas alturas do campeonato) o que eu vou fazer vai ser isso: eu vou inverter a história do Brasil e da América e não-sei-o-quê não vai ser o apêndice; vai ser o centro. Eu pretendo, eu quero abandonar o eurocentrismo que até hoje eu não consegui abandonar: pela força do hábito, pela força da tradição, pela força de sei-lá-do-quê, da cultura, dessa nossa cultura ocidental muito europeizada e a história principalmente né? Então eu pretendo inverter isso; **pretendo codificar isso...**(Grifo Nosso) e falar da revolução do Haiti, da Independência e da revolução haitiana; mencionar, é óbvio, a revolução francesa, mas ela não vai ser mais o foco, pretendo que seja não... não sei se eu vou conseguir. E as outras coisas também, as outras revoluções, outros acontecimentos históricos, eu vou tentar fazer uma inversão; já era para ter sido feita há muito tempo, mas eu nunca consegui; eu acho que agora talvez eu consiga (informação verbal - entrevista).

A professora construiu a narrativa de sua prática pela dualidade da *preservação e emancipação* (LANGROU, 2007), em que ambos se complementam na procura de criação de sentidos, ressignificação de saberes e a possibilidade de alternativas para a construção do saber escolar.

A preservação foi vista a partir da pergunta sobre seleção de conteúdos. Assim como o professor Antônio, a professora fez a relação entre o saber histórico (compreendido como

¹² A professora se referiu aos Cadernos Pedagógicos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia/Fundação Municipal de Educação e a plataforma digital *Google Class Room* utilizados na prática do ensino remoto devido à pandemia de Covid-19, no ano 2020.

conteúdo nas práticas escolares) e a narrativa (como elemento de construção e distribuição desse saber), colocando também em equivalência o conteúdo e ensino. Descreveu processo histórico declarando a opção pelas “correlações” de eventos históricos, distanciando experiência de expectativa, mas sem proceder a sua ruptura.

De fato, ensinar história é produzir um texto no qual a narrativa atua de maneira a conectar os objetos do conhecimento (saberes históricos reelaborados didaticamente como “conteúdos escolares”), as explicações para produzir sentidos (reelaborando leituras e interpretações de saberes para tornar o saber sábio e o saber experiencial em saber ensinável) e as escolhas de transmissão no campo da linguagem (as maneiras pelas quais as interações se desenvolvem no processo educativo ocorrido no espaço e tempo da sala de aula), direcionado para os leitores alunos e professores. A narrativa foi percebida, portanto, enquanto componente intrínseco do saber histórico escolar, em que se colocou em justaposição o objeto de ensino e o ato de narrar o objeto. Neste aspecto, ensinar história é produzir uma narrativa com base nos objetos do conhecimento demarcados por uma tradição proveniente da cultura histórica, que garante a distribuição e, por conseguinte, a universalização de determinados saberes.

A afirmação acima segue pela percepção da circulação de determinados saberes que se perpetuam nas aulas, de modo a serem mobilizados pela tradição da história ensinada e assim legitimados, a ponto da experiente professora questionar-se de realizar modificações no seu planejamento, sentindo-se insegura para proceder qualquer alteração, uma vez que os “conteúdos” são considerados estabelecidos na grade programática e assim universalizados. Esse motivo nos leva a crer que a “intuição” pode ser interpretada como uma rotina de trabalho que já considera enraizada e que demanda a circulação de determinados conteúdos, demarcados como indispensáveis ao exercício da história ensinada, já com seus sentidos fixados na prática docente. Contudo, assim como o professor Antônio, a professora Laís considera outras possibilidades de construções do texto aula: “eu procuro mostrar (o conteúdo) dessa maneira”. Como lembra Tardif,

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2014, p. 14).

Por outro lado, as mudanças epistemológicas decorrentes das novas demandas sociais em que a escrita da história respondeu criticamente às construções discursivas de seus

saberes, de modo a ressignificar temas como feminismo, racismo, colonialismo, entre outros, através dos movimentos intelectuais de rupturas epistemológicas dos anos 1970 (ainda que inexistisse uma unidade de ação ou programa institucional): criticou a historiografia forjada com base no eurocentrismo, denunciando o seu distanciamento das experiências sociais concretas, reclamando por novas narrativas de rompimento com as oficiais.

A professora narrou sua trajetória, relacionando sua formação inicial e sua experiência de professora da educação básica. Situa-se no tempo presente refletindo sobre o desejo de renovação de prática no ensino e aprendizagem. O interesse da professora é pela emancipação ou seja, como o resultado da possibilidade de novos caminhos a partir do reconhecimento de outras demandas formativas que são induzidas por pressões de grupos da sociedade que reclamam por novas narrativas de passados, repercutindo nas práticas escolares.

Reorientando o foco das reconstruções dos saberes em sala, enfatizou o conhecimento escolar a partir das relações da América e África como objetos privilegiados de aprendizagens, tecendo relações e conexões a partir desses lugares através de jogos de escalas espaciais: “*partir daqui para lá*”, ainda que a mudança gere desconfiança, incertezas e inseguranças pela universalização dos conteúdos tradicionais, potencializados e legitimados por uma cultura histórica, como também pela cultura escolar.

A mudança na organização dos conteúdos desarticula as práticas discursivas adotadas até então, em que saberes e práticas encontravam-se cristalizados, demandando a mobilização de novos saberes, metodologias e práticas na construção do texto aula, o que afirma que as saberes que circulam nas escolas são determinados historicamente, considerando as negociações sociais que ocorrem para a determinação dos conteúdos (TARDIF, 2014).

A emancipação levou a procurar respostas do modo pelo qual o ensino escolar de história fornece ferramentas intelectuais para que o estudante se oriente na vida prática nas dimensões temporal e espacial, auxiliando a conhecer realidades sociais pretéritas e presente, construindo sua identidade a partir da consciência histórico-crítica que permita projetar futuros para o seu agir na sociedade com vias de transformá-la, como nas linhas de Albuquerque Júnior (2012):

A história serve para que possamos realizar, no plano do conhecimento, do pensamento, do imaginário, da memória, aquilo que não podemos fazer no plano da realidade e da empiria: sair do presente, ausentar-nos desta temporalidade que nos cerca, olhar este tempo de fora e ter com ele uma relação de distanciamento, de estranhamento, ter, dele, uma visão perspectiva. A história nos permite atravessar o rio dos tempos, como dizia Jules Michelet (2004); o historiador tem o compromisso de atravessar o rio da morte, um compromisso com os mortos, de trazê-los novamente à vida para que suas ideias, ações e gestos continuem repercutindo no presente, instaurando um diálogo tenso e diferencial com o tempo e os vivos que

somos. A história tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre. A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências. A escrita e o ensino da história nos convidam a fazer uma viagem para fora de nosso tempo, nos propõem recuar até o passado e de lá olhar para o que pensamos ser nosso presente, podendo, assim, ter uma visão diferenciada, de fora, que nos permite vê-lo sob novos contornos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, pp. 30-31).

Em outras palavras, alternativas para a construção do conhecimento histórico escolar são procuradas, não havendo um único estatuto de definição das práticas escolares para se alcançar as aprendizagens históricas. Numa pretensão de universalizar um volume de saberes históricos no formato de conteúdos, em que se justifique transmitir “toda a história”, ainda que seja reconhecida a impossibilidade de sustentar a informação totalitária das ações dos grupos humanos nos múltiplos tempos e espaços sociais, as escolhas das narrativas e da organização temporal são realizadas considerando as tradições e práticas que se cristalizaram no ensino de história, ou por outra via, transgredir as narrativas tradicionais em novas configurações discursivas, que servem de orientação para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Diante da extensão dos conteúdos, há uma exigência de valorização de sua quantidade em detrimento da qualidade do que será ensinado e possibilitado de realizar as operações necessárias para o desenvolvimento de capacidades para a realização das atividades mentais.

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abdicamos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva (CAIMI, 2006, p. 25).

É necessário desnaturalizar os conteúdos no sentido de compreendê-los como frutos de processos históricos, sociais e culturais, em que demandam escolhas políticas, tornando-se arena de disputas hegemônicas de modelos de sociedade. Contudo, o caminho para atingir o objetivo é múltiplo, de acordo com os saberes mobilizados e escolhas dos professores, o grupo de estudantes, estrutura física e material, articulando os motivos, meios e as finalidades de aprendizagens. Considera-se ainda a pressão desafiadora dos cotidianos escolares.

Por fim, a professora fez referência sobre a necessidade da mediação do professor entre o saber histórico e o aluno, como apontado na passagem acima que demonstra as

escolhas metodológicas para o desenvolvimento de aprendizagens, de maneira a transpor didaticamente os saberes através das suas elaborações e reelaborações que, por um processo de escolhas e disputas, terminam por resultar num saber autêntico, legitimando a atuação da professora em seu saber-fazer cotidiano. No caso, a professora utilizou o verbo “decodificar” com o interesse de localizar a necessidade de se apropriar de um novo processo histórico e assim, reconstruir novas narrativas para que se criem sentidos aos estudantes, para que este saber, “decodificado”, torne-se inteligível e assim, apropriado.

Tanto o professor Antônio quanto a professora Laís, preocuparam-se em tornar o saber acessível, para que a aula seja “lida” e apropriada pelos alunos na posição de leitores e produtores de sentidos, ainda que os caminhos escolhidos procurassem facilitar a prática de ensino e aprendizagem. As duas passagens selecionadas chamaram atenção sobre a importância de entender o lugar dos conteúdos, sua seleção, reelaboração e meios de divulgação como caminho revelador das construções discursivas na produção do *texto* aula, fornecedoras de sentidos para a história escolar.

A narrativa histórica escolar não se resume ao produto intelectual finalizado, mas é resultado de processo interativo entre a dinâmica do desenvolvimento do trabalho docente e as condições provisórias feitas na medida em que as atividades em sala de aula se desenvolvem. Ao final, tem-se como resultado uma narrativa-síntese que configura um processo histórico, com intenções de viabilizar entendimentos e apropriações de saberes, fornecendo inteligibilidade ao conhecimento histórico e, por isso, passível de demonstração de sua aptidão pela via dos exames escolares que são negociados na inter-relação como os textos de aula.

Ao refletirem sobre uma temática selecionada para veicularem em sala de aula, enunciaram estratégias de divulgação dos saberes, que ganharam sentidos ao serem narradas, investindo inteligibilidade ao objeto da narrativa. Não foi oferecido, por parte dos professores, uma definição ou conceito que justificasse, com base na racionalidade, os significados e sentidos de “conteúdos”. Foi ofertada narrativa de um saber escolar que ganhou sentido na relação com outros saberes, através da fixação provisórias de sentidos de “escolar”, alicerçada na cultura histórica como saberes tradicionalmente veiculados nas aulas de história. A prática narrativística prevaleceu como resposta, confundindo-se com o próprio sentido de “conteúdo”.

No sentido impresso pelas enunciações dos professores, ensinar história é narrar um processo histórico que ganha sentido na contextualização de uma experiência social e temporal que é retomada a cada expectativa induzida em seus sentidos provisórios. Na medida

em que a narrativa avança numa articulação entre as causas e os efeitos das ações humanas pretéritas reatualizadas à luz do tempo presente, como também com as intenções de sua veiculação, novas temáticas surgem, seguindo, assim, uma sequência explicativa, criando inteligibilidade ao conhecimento histórico ao mesmo tempo em que se define a autoria docente nos caminhos das articulações, resultando assim na originalidade no ensino de história.

É por meio da linguagem que os professores tornam o ensino significativo. Através das articulações temporais que tornam o passado, que não é um dado concreto, apreensível pelas relações desenvolvidas entre o objeto do conhecimento e as possibilidades de apreensões do sujeito sociohistoricamente localizado. Flávia Caimi e Sandra Oliveira (2014) consideram como pressuposto de que a organização do trabalho escolar, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do conhecimento histórico, implica realizar articulações qualificadas entre a epistemologia da ciência de referência e o desenvolvimento das capacidades e habilidades de pensamento dos alunos, conforme apontamentos nas falas docentes a seguir.

2.6.2 As Relações entre a Formação Inicial e as práticas da sala de aula

Novamente recorreremos as entrevistas para valorizar a ação protagonista e experiência dos professores e compreender as maneiras pelas quais os saberes são articulados na construção do texto aula, valendo do trabalho autoral como caminho de construção de narrativas escolares históricas autênticas. As relações entre a formação inicial e as práticas escolares de ensino nos permitem entender a autoria dos professores, suas escolhas demarcadas a partir da trajetória profissional, acumulando experiências que condicionam a efetivação de práticas, em que a formação inicial é considerada insuficiente para fornecer respostas para as complexas demandas exigidas no trabalho docente.

Ao tempo em que acumularam experiências práticas na sala de aula em seu “saber-fazer” (TARDIF, 2014), afirmaram uma posição de distanciamentos das didáticas construídas em suas formações iniciais (mas não abandonando, ainda mantidas e explicitadas nas aulas como forma de controle metódico do saber historiográfico), que os levaram a procurar alternativas para criações de sentidos para atuarem como indutores de experiências sociais pretéritas e assim possibilitar aprendizagens, já que ambos reconheceram a necessidade de aproximação com outras racionalizações didáticas. O fato de possuir o controle científico

historiográfico não garante a adesão à didática da história, motivo pelo qual os professores se mobilizam para que possa tornar possíveis as aprendizagens escolares. De acordo com o professor Antônio:

O meu ingresso no magistério ocorreu três anos antes da minha formatura por isso não foi uma grande novidade começar a ministrar aulas. No início, os textos lidos na universidade influenciaram bastante a prática de sala de aula tentando reproduzir nas turmas a própria forma de aula que recebia universidade. Hoje percebo o equívoco (informação verbal - entrevista).

A enunciação explicita a replicação das aprendizagens ocorridas na formação inicial para a realidade escolar, sem atentar para as necessárias reelaborações dos saberes para torná-los significativos aos alunos. Com as novas práticas inseridas e se apropriando da realidade do ensino escolar, o professor identificou o “equívoco” cometido e que serviu de modificação para a busca de outros caminhos para desenvolver o ensino.

As primeiras experiências foram um pouco frustrantes, derivadas do choque entre o nível de conteúdo que eu desejava transmitir aos alunos e a dificuldade que os alunos possuíam pra chegar perto ou alcançar a forma de ensino que eu tentava imprimir. No entanto, por ser jovem, me aproximar da juventude deles, eu conseguia manter um linguajar bastante próximo dos alunos, conquistando atenção dos alunos, mais pela afetividade do que pelo resultado do trabalho empreendido (informação verbal - entrevista).

Outro ponto que chamou atenção foi o seu reconhecimento de que as práticas acadêmicas são imprescindíveis para a formação dos docentes, em seu domínio do arcabouço teórico-científico da disciplina, mas insuficientes para qualificarem o trabalho pedagógico e responderem as demandas dos processos formativos nas escolas. As práticas de ensino e aprendizagem da história acadêmica, com base na tradição de leitura de textos impressos (muitas das vezes foto reproduções) e exposições orais, não correspondem a realidade escolar, que demanda outras maneiras de selecionar e distribuir conteúdos convenientemente à realidade específica de formação histórica de crianças e jovens, na dimensão escolar.

A construção de saberes que colocam em polos opostos o saber acadêmico e o saber escolar tem levado a uma hierarquização e valorização de determinados aspectos em detrimento a outros, sendo prejudicial às aprendizagens (CAIMI, 2006). Flávia Caimi chama atenção para

que o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é

possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem (CAIMI, 2006, p. 21).

A professora Laís relatou o impacto sofrido ao ingressar no Magistério Estadual, em escola noturna situada no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro:

Levei um choque quando corrigi a primeira avaliação. Percebi que os alunos não haviam compreendido nada. Eles assistiam às aulas calados, não perguntavam e eu achava que eles estavam entendendo tudo, mas eles tinham dificuldades inclusive para escrever.

O ensino de história era muito acadêmico assim como as disciplinas da Faculdade de Educação e o estágio que fiz no Colégio de Aplicação. Era muito distante da realidade dos alunos de um colégio público noturno (informação verbal - entrevista).

O fato de distribuírem conteúdos estabelecidos por diretrizes curriculares, bem como pelas tradições enraizadas que orientam as escolhas do que será ensinado e, a partir daí, desenvolverem competências narrativas que trazem as marcas autorais na produção de textos escritos e orais, não garantem que os estudantes serão leitores dos textos oferecidos para desenvolver aprendizagens. O posicionamento dos estudantes em manterem-se silenciados, sem dialogarem tanto com a professora como também com os saberes em circulação, traz a percepção do interesse para o desenvolvimento das aprendizagens. Ainda consideramos a relação entre os textos da aula e a avaliação, em que se reforça a inter-relação entre o que circulou nas aulas e as apropriações dos estudantes comprovadas nas aulas pela aptidão avaliativa (considerando os exames escolares seletivos) (ESTEBAN, 2013).

A relação entre a formação inicial com base científica, a formação adquirida na experiência prática, somada as reflexões dessas mesmas práticas de sala de aula, interagem tensamente com saberes acumulados de sua existência ao manejar recursos que não foram elaborados como produtos didáticos, mas que são mobilizados em sua experiência de vida e ressignificados didaticamente, a exemplo das obras artísticas em suas diferentes linguagens. Esses materiais integram a narrativa escolar e oferecem suporte para compor o texto aula de maneira a procurar garantir inteligibilidade e sentido para o que se é ensinado.

Os recursos didáticos partem de uma necessidade metodológica da disciplina apreendida em sua formação inicial (a exemplo da metodologia do ofício do historiador com as fontes históricas) ao mesmo tempo em que se procura fornecer experiências concretas da vida humana em seus diferentes tempos e lugares, que, em complexo processo de reelaborações, são transpostos para a sala de aula. A atuação dos professores em sala possui

relação direta com sua formação inicial. A partir do acúmulo de experiências docentes vão, paulatinamente, distanciando-se da experiência inicial e configurando novas práticas considerando sua trajetória pessoal. Por esse motivo, diante da ausência de uma referência metodológica chancelada pelos pares, investigamos o trabalho dos professores, reconhecendo o ofício docente como uma atividade complexa e multifacetada.

2.7 Aula como *texto*: tempo e narrativa

Dando contornos a configuração da investigação das motivações dos agentes docentes em suas práticas de ensino de história escolar oficial, selecionamos as relações entre temporalidade e narrativa. Para colocá-las em evidência, optamos como princípio investigativo a reelaboração dos objetos de ensino que circulam nas aulas que refletem o cotidiano experimentado pelos alunos e interação com o protagonismo docente que procura criar sentidos para o ensino de história. Articulamos a escolha dos saberes que circularam nas aulas com as trajetórias formativas iniciais dos professores, que apontaram para a o entendimento exploratório das metodologias de ensino praticadas, entre aproximações e distanciamentos de suas formações acadêmicas e práticas docentes.

A história e acadêmica e a história escolar, como vimos, não se resume à simplificações que são transpostas verticalmente da academia para a escola; mas fluxos de sentidos que configuram e reelaboram saberes, considerando as práticas que as caracterizam e objetivos distintos que legitimam a circulação de produtos do conhecimento, fixando os sentidos de “escolar”.

Seguindo as motivações do agir humano em suas ações decisórias no campo de ação social do ensino escolar oficial do componente curricular história, através das práticas docentes observadas em turmas dos anos finais do ensino fundamental, seguimos com a proposta metodológica de localizarmos a desarticulação da distinção entre a história acadêmica e as práticas de escolarização, através dos procedimentos discursivos, em que se estabelece um novo conjunto de textos que refletem a decisão de selecionar o que deve circular nas aulas (ZAVALA, 2014). A aula é a configuração de uma narrativa histórica, no sentido de compreender como o saber é configurado, apresentado na formatação “aula de história”, como uma das dimensões da história de dar forma à experiência humana, tornando-a perceptível e inteligível (RÜSEN, 2010).

A partir dos procedimentos explicativos percebidos através das práticas articulatórias discursivas, como também dos artefatos materiais disponibilizados, investigamos o conjunto de procedimentos que visa tornar a aula inteligível, apropriada enquanto saber sábio para ser apreendida enquanto conhecimento, um bem cultural. Para Ana Zavala, “o esquema de uma explicação narrativa diz respeito, portanto, também ao pensamento histórico em seu todo. Esse esquema é tão típico para a explicação da ciência da história como a narração histórica é constitutiva para o conhecimento histórico” (ZAVALA, 2014, p. 51-52, tradução nossa).

Os professores investigados relataram que as experiências docentes foram construídas a partir de suas práticas efetivas em sala de aula, já como profissionais docentes. A partir deste lugar social, perceberam a necessidade de distanciamento da dimensão histórica acadêmica em sua tentativa infrutífera de reprodução no âmbito escolar, levando a compreender as finalidades distintas de produção de passados. Sendo a historiografia insuficiente para dar conta da dimensão escolar, os professores recorreram a outros saberes, em caminhos próprios, para criar sentidos e sensibilizar os estudantes para a compreensão dos acontecimentos passados.

Neste esforço, os professores produzem narrativas que são estruturadas não apenas pela referência científica, mas também por outros saberes que, articulados, configuram uma narrativa com finalidades específicas, mas que não está sujeita às condições de controle metodológico rigoroso. Abre-se então a possibilidade da diversificação das maneiras de se atingirem os objetivos de aprendizagens, já que não se limita às regras epistemológicas da cientificidade.

Desta posição, os professores desfrutam de certa autonomia para desenvolverem práticas educativas em que imprimem suas autorias no fazer pedagógico, já que contam com suas escolhas no campo científico (podendo conjugar diferentes métodos historiográficos), suas experiências adquiridas na prática docente, acumulando saberes específicos de sua atividade, das experiências mobilizadas em sua existência, considerando que a dimensão cultural da história está partilhada socialmente.

A troca constante e tensa de sentidos na busca de equilíbrios provisórios, em suas articulações com objetivos de aprendizagens escolares, formata um produto específico denominado “aula de história”, que é configurado pelo campo da linguagem através de textos – orais e escritos – como parte integrante da cultura histórica e da cultura escolar. O enquadramento da aula enquanto texto nos fornece uma melhor composição de sua complexidade, sendo o caminho escolhido para estabelecer o modo de configuração de uma

prática social para assim descrevê-la e determinar as motivações dos agentes sociais em decisões no agir, em sua historicidade.

Ilmar Mattos (2006) argumentou que tanto o historiador quanto o professor são responsáveis pela produção de narrativas históricas, ainda que com finalidades próprias. A narrativa escrita do profissional historiador, produzida a partir de práticas de pesquisas com métodos sólidos, é o que fornece reconhecimento da profissão pela produção de textos escritos de sua autoria. O professor de história, seguindo objetivo final diferente é também autor da história que circula nas aulas. E ao contarem uma história através da aula, assumem também a autoria de textos: os escritores de história e professores de história (MATTOS, 2006).

O caminho para se atingir o objetivo com o produto da narrativa veiculada no formato texto difere no sentido em que o historiador utiliza a pesquisa histórica para produção de seu texto, mobilizado por questões e problemas; já o professor tem no processo de ensino-aprendizagem o caminho para trazer o objeto de ensino novo e desconhecido através da relação com os alunos, causando desequilíbrios sucessivos que permitem a ampliação do universo do conhecimento (MATTOS, 2006, p. 8).

O importante é demarcar que ambos partem do princípio de produção de sentidos para a história: por que se faz história e como se faz, na inquietação de reconhecer as funções e significados que a disciplina oferece aos que dela se amparam para proceder as interpretações sociais. Tornar-se leitor dos textos historiográficos, construir sentidos para a história são as condições necessárias para se tornar um autor, já que alunos e professores são os que atribuem sentidos aos textos, a um só tempo de autoria individual e coletiva, porque se direciona para a relação entre professor e aluno, reconhecendo o outro em sua diversidade (escola, idade, contexto, situação social, econômica e cultural).

Pensar a aula como texto é expandir o significado de texto para além da prática de escrita e englobar a oralidade e outros meios para se conta uma história. O professor desenvolve a aula como objeto renovado, sempre alimentado através de suas experiências com leituras, trocas profissionais, práticas em sala, mudança do público, etc. Considera-se também o currículo, políticas públicas para o ensino, os conteúdos e conceitos históricos a serem mobilizados para a compreensão do texto. A aula traduz a formação do professor, escolhas políticas, motivações pessoais e profissionais, compreensão do tempo presente e expectativas de futuro, imprimindo sua personalização, já que é o professor quem trás de suas experiências vozes polifônicas que compõem a aula.

A partir da tradução e mobilização de recursos para a elaboração do texto, a narrativa histórica entendida como produto de um texto no formato de aula, ganha força por articular e traduzir os fluxos de cientificidade entre os regimes de produção de passados, contextualizados nas práticas de ensino e aprendizagens. Sendo as práticas articulatórias discursivas de importância para a difusão e distribuição dos conteúdos escolares, a narrativa enquanto recurso epistemológico organiza os conteúdos, fornecendo inteligibilidade ao objeto estudado, recontextualizado para a realidade escolar. Marcando diferenças da prática do historiador que se limita as rigorosas regras de controle científico, o professor na escola “mobiliza outros recursos e saberes para além daqueles utilizados na construção da história acadêmica e, também, daqueles utilizados na elaboração de um sentido para o passado pela mídia” (ROCHA e MAGALHÃES e GONTIJO, 2009, p. 14).

Pensar o texto como *modus operandi* da aula de história não limita ao seu produto escrito, enquadrado na tradição textual marcada desde a modernidade. A efemeridade da aula impõe desafios ao professor na divulgação do conhecimento histórico escolar e, nesta problemática, a narrativa oral é predominante como veículo comunicativo. O caminho encontrado foi a expansão da noção de texto histórico, quanto a própria noção de aula.

Isso não impede que a aula possa ser pensada como *texto*, desde que esteja compreendido como algo que inclui o escrito, mas vai além dele, mobilizando recursos de diversas ordens para “contar uma história”. Mais que isso, um *texto* que, submetido ao controle do tempo, faz uso do tempo para compreender e explicar, levando em conta o limite da incerteza do conhecimento histórico e a potencialidade do mesmo para compor significados e construir sentidos (ROCHA e MAGALHÃES e GONTIJO, 2009, p. 25).

A aprendizagem histórica implica diretamente com a cultura histórica da qual participa. Cultura histórica é fruto da relação do presente com diferentes maneiras de abordagem e compreensão de tempos pretéritos, logo, com as possíveis maneiras de manipular as temporalidades e construir narrativas sobre o passado, indicando como as sociedades compreendem a passagem do tempo (GUIMARÃES, 2010).

As narrativas localizam-se num determinado tempo, motivo pelo qual sofrem influências das épocas de suas constituições, como também da cultura histórica da qual é proveniente. Nesta produtiva relação entre ensino de história e teoria da história, há intencionalmente o desejo de suprir as carências de orientação temporal para que o aluno desenvolva ferramentas intelectuais para compreender o tempo de sua existência, em sua historicidade.

Desta maneira, a ressignificação e presentificação de passados procura desenvolver a consciência histórica, que na dimensão escolar do ensino de história é apropriada como objeto da didática da história trazendo a noção de *competências narrativas* como forma de aproximação da aprendizagem com a teoria da história (RÜSEN, 2011b, p. 42), pois a consciência histórica se vale da subjetividade individual ou coletiva, encontrando na narrativa a sua operação básica, já que é a forma demonstrativa de racionalização da vida, um modo de compreensão da história.

Isto nos liga a importância da narrativa como recurso de inteligibilidade do saber historiográfico. A criação de sentidos a partir dos processos humanos, considerando na dimensão escolar em seus sistemas explicativos próprios, é possível por complexas estratégias de aprendizagens disponibilizadas pelos professores, que fazem do tempo histórico ferramenta indispensável ao estabelecimento de ligação entre o conhecimento histórico e a vida prática. Toda narrativa trás implícita uma experiência temporal e é por meio dela que o tempo se torna significativo (GABRIEL, 2015, p. 92).

A noção de tempo histórico é reveladora, já que indica a concepção de história da qual o historiador disponibiliza na construção de seu texto, o que permite, na prática de ensinar e aprender história na escola, investigar os fluxos de cientificidade e as práticas discursivas que tornam possíveis a sua recontextualização como objeto de ensino escolar.

Pela proposta de investigação, observamos diretamente as aulas no tempo presente da experiência dos atores na prática cultural do ensino escolar. O contato com os protagonistas possibilitou não apenas vivenciarmos as práticas cotidianas de se ensinar e aprender história, como também compreendermos as relações entre os regimes de produção de passados, organizados e contextualizados na prática docente de sala de aula.

Diante da ausência de regras metodológicas rigorosas para veiculação de saberes escolares, apontamos nesse capítulo a importância das conexões entre a histórica acadêmica e a história escolar, em que a hierarquização de saberes não contribui para o sucesso das práticas escolares. Tanto na definição de saberes como em sua distribuição, recursos metodológicos do campo científico como também do campo educativo foram apontados como necessários para a produção de sentidos do saber histórico na dimensão das aprendizagens escolares.

A indefinição de garantias científicas para a construção de saberes escolar faz com que a ação docente seja determinante para efetivar aprendizagens, nas construções de textos significativos aos alunos, considerando-os sujeitos ativos do processo de aprendizagens. Os textos são elaborados com identidades próprias pela finalidade educativa, como também

autoral, já que parte das escolhas do professor. Compreender a seleção e distribuição dos saberes escolares na prática efetiva do ensino através dos procedimentos de aula dos docentes foi objetivo do próximo capítulo.

3 SABERES E EMPENHO DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: MANUFATURA DA AULA

No capítulo anterior, desenvolvemos a relação entre tempo e narrativa como elementos constitutivos do pensamento histórico, defendendo possibilidades discursivas para construção de saberes escolares, ampliando o sentido de narrativa escolar. Recorreremos assim à teoria da história para compreender o papel do tempo e narrativa nas construções historiográficas e nos textos de aula escolar.

E posicionando a história acadêmica e a história escolar em diálogo horizontal (que não significa em similaridade, mas em possibilidade de trocas articuladas entre seus saberes e suas experiências) e dinâmico, de maneira a compreender a tensão promovida entre os fluxos de saberes (ainda que provisoriamente, em momentos específicos, uma dimensão em evidência), tomamos como princípio o processo de seleção de conteúdos e a formação inicial que, destacados analiticamente, lançamos luzes sobre os objetos cientificamente expostos. Assim extraímos considerações sobre a possibilidade de caminhos de se ensinar história, já que não existe um modelo referendado cientificamente com garantias epistemológicas para a efetivação das aprendizagens escolares.

Consideramos, portanto, os saberes formativos dos professores desenvolvidos junto aos alunos no cotidiano escolar, na situação de sala de aula em sua dimensão educativa, elaborando um saber específico com epistemologia própria, sob o “alcance e desvelamento de fenômenos educacionais específicos que ocorrem nas escolas, nos espaços de sala de aula” (CARDOSO e PENIN, 2009, p. 114).

A partir desses dois princípios investigativos avançamos na observação direta da prática de ensino dos professores Antônio e Laís para compreendermos as especificidades de ensinar história. É importante pontuar, como lembrou Ana Zavala, que a pesquisa do ensino é realizada através de uma imersão no cotidiano de uma prática social que se vale de rotinas das instituições escolares e que não revelam elementos surpreendentes a todo o instante. A instrumentalização das observações empíricas acaba por resumir o que se espera dos professores nas análises de práticas “certas” ou “erradas”, o que não acrescenta para o avanço das questões para o campo de investigação do ensino de história (ZAVALA, 2014). Por esse motivo, optamos pela investigação das práticas concretas da sala de aula, valorizando as ações dos agentes sociais, em que os sentidos são construídos em suas próprias realizações, pois

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 a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Ensinar é uma prática social em que o professor considera outras dimensões que se relacionam e interagem, influenciando sua atividade profissional, opondo-se a simplesmente, transferir conteúdos aos estudantes (TARDIF, 2014). Por esse caminho, chamamos atenção para as fontes de pesquisa, onde cotejamos observações diretas das práticas profissionais com entrevistas (escrita e oral), para assim relacionarmos as realizações dos atores do campo investigado através de suas ações com características similares possivelmente existentes entre atores de diferentes contextos, já que muitos elementos são compartilhados socialmente através da cultura escolar e das práticas do ofício do professor (CARDOSO e PENIN, 2009). Assim definimos os *lugares* dos sujeitos participantes na apreensão do objeto de pesquisa.

É válido assinalar que o pesquisador é professor de história da Educação Básica e também vivencia situações concretas da sala de aula, o que pode ser uma vantagem na compreensão de certas práticas já que se insere nas vivências do cotidiano da cultura escolar. Por outro lado, é importante atentar para a possibilidade de “naturalização” de determinadas ações a partir da familiaridade com o campo de pesquisa (CARDOSO e PENIN, 2009). Pela confiança adquirida pelo fato de compartilharem o mesmo ofício, o contato pessoal direto com os participantes foi facilitado e o acesso e a circulação nas escolas foram permitidos sem maiores desconfianças devido à identificação profissional.

As entrevistas consideraram a proximidade temporal entre as ações das aulas e as interpretações das experiências profissionais dos atores oferecidas durante os depoimentos, o que requer determinada compreensão da própria historicidade. São fontes construídas intencionalmente, provocadas pela construção do roteiro e condução do depoimento em que, já de antemão, considera-se a hipótese de pesquisa e assim, orienta-se para o tipo de informação de se deseja extrair para torná-la verificável (VOLDMAN, 1996).

Por outro lado, conscientes de suas atividades profissionais, os entrevistados também conduzem suas falas assumindo implicações políticas e sociais que delas derivam, possibilitando trilharmos os “indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo” (DUARTE, 2004, p. 215). Os protagonistas não apenas posicionaram-se discursivamente diante das questões apresentadas, como também tiveram seus ofícios observados em sala de

aula, o que determina a interpretação da arquitetônica entre o ato da linguagem e a realização da atividade cultural reconhecida em nossa sociedade sendo, ao mesmo tempo, o acontecimento e a própria evidência do acontecimento.

Os três professores investigados possuem em comum as suas experiências profissionais que somam três décadas na Rede de Ensino, cada. E empenham-se em práticas que miram aprendizagens. Para possibilitar as aprendizagens, procuram construir aulas que viabilizem criações de sentidos entre o ensinar e o aprender, cada qual pela sua autoria que se interliga ao contexto cultural da atividade profissional, “mas identifica fenômenos que não se encerram sobre os poucos atores observados na pesquisa” (CARDOSO e PENIN, 2009, p. 119).

Assim, articulam o conhecimento histórico com o ensino escolar, de maneira a dar conta da complexidade da elaboração e reelaboração dos objetos de ensino orientados e demandados para estudantes dos anos finais do ensino fundamental para que tenham seus usos voltados na função orientadora da vida, ou seja, somando a aprendizagem pela via da dimensão do conhecimento científico e a dimensão cotidiana da vida em sociedade, enquanto ferramenta de orientação temporal. Defendemos que o conhecimento histórico, em seu processo de didatização, produz ao final, narrativas e materiais que, ainda que não se assemelhem à validação científica da história investigada, possuem validades epistemológicas na prática docente da dimensão escolar da história.

O caminho investigativo nos levou, primeiramente, elucidamos pontos pertinentes à compreensão das aulas e, em seguida, procuramos nas categorias históricas de tempo e narrativa, as observações e interpretações das aulas dos professores Antônio e Laís em suas construções dos textos aulas, caminho que possibilita voltar-se para a diversificação das práticas cotidianas de ensinar história.

Por fim, utilizamos a coleção de materiais didáticos selecionados sistematicamente para a realização do trabalho da professora Maria em sua atividade profissional (materiais didáticos autorais e de terceiros, livro didático, planos de curso e de aula, registros das aulas) que mobilizamos como evidências para compreendermos os caminhos para a estruturação/organização e distribuição de conhecimento histórico em unidade escolar pública da Rede Municipal de Niterói, nos anos finais do Ensino Fundamental, possibilitando interpretações sobre a desnaturalização do tempo e a construção de saberes pela prática pedagógica no ensino oficial.

Através do dialogismo presente nas ações educativas, a questão norteadora considerou compreender os sentidos produzidos na escolarização dos sujeitos pelas autorias dos

professores em suas “aulas como texto” (MATTOS, 2006): sua seleção e mobilização de conhecimentos formatados em “conteúdo escolar”, sua organização das estruturas temporais, confecção de materiais didáticos e na produção de narrativas que demandam saberes científico e das experiências de vida, ampliando a noção de texto para além da narrativa escrita.

3.1 A racionalização da História ensinada

É complexa a tarefa de tornar a história acessível enquanto uma narrativa que transmita alguma confiança sobre o passado. A dimensão estruturante da narrativa histórica considera aspectos epistemológicos baseados na teoria da história, que produz um saber sobre os grupos sociais pretéritos. Para além da base epistemológica, a narrativa organiza as temporalidades, com intenção de conscientizar os consumidores dessa mesma narrativa sobre a influência da historicidade sobre as trajetórias dos protagonistas da história, que possuem seus campos de ações limitados pelo tempo e no tempo.

Ainda, a narrativa organiza um modelo de interpretação que requer a mobilização de subjetividades por parte dos narradores em suas atividades concretas. O passado não é retomado em sua pureza cristalina, mas sempre uma escolha de quem narra, selecionando o que será memória problematizada e o que será esquecimento, considerando não apenas o momento localizado da ação expositiva da narrativa, mas os seus ecos na posteridade, construindo assim uma operação intelectual que torna a história inteligível.

O ensino enfrenta os desafios na produção e circulação dos conhecimentos escolares, já que respondem às propostas curriculares, políticas públicas educacionais, escolhas sociais que apontam para o que deve ser ensinado, considerando os passados que devem circular entre as novas gerações (ROCHA e MAGALHÃES e CONTIJO, 2009). Ainda conta com as produções acadêmicas que atualizam os objetos de ensino, como também as escolhas pessoais dos professores, que recebem influências de seus anos de escolarização, sua formação inicial e o saber-fazer característico do seu ofício. Considera ainda a cultura histórica que exerce forte pressão sobre as escolhas, caminhando juntamente a teoria e prática no processo de didatização do saber histórico. Diante de tamanha complexidade, em que várias dimensões de saberes se entrelaçam e interagem na criação de um conhecimento específico com finalidades

próprias (MONTEIRO, 2007; TARDIF, 2014; GABRIEL, 2015) como construir textos que criem sentidos para o conhecimento histórico e ainda respondam as demandas educacionais?

Diante do número restrito de contextos investigados, procuramos perceber as subjetividades de maneira a compreender as intenções e práticas dos atores, entre suas ações e ausências. Assim, entendendo que a entrevista permitiu construirmos os dados apresentados, escolhemos o ponto de partida do encontro entre sujeitos da pesquisa: professores, estudantes e pesquisador, limitados pelo cotidiano desafiador da escola, como lugar de excelência no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagens.

3.1.1 Professor Antônio: entre a erudição e a produção de sentido escolar

Como muitos dos atuais professores que ingressam nos estudos históricos devido as influências de professores marcantes quando da sua trajetória de estudante (MONTEIRO, 2007), o professor Antônio carrega a memória de professores que deixaram marcas em sua passagem pela educação básica e que foram decisivos para a sua escolha do curso universitário de história.

A princípio eu já tinha me encantado com a disciplina história e isso acabou se reforçando ao longo do tempo, fui amadurecendo, estudando mais e a história foi me interessando cada vez mais. E as aulas de história fizeram eu gostar cada vez mais da história. Também, depois dos períodos das guerras mundiais, nazismo, fascismo me deixou mais interessado.

No fundamental, eu tive uma professora chamada Cleide (...). Era bastante tradicionalista, assim, o tipo de aula. Mas ela falava com uma paixão tão grande e era muito gostoso e despertava a vontade de estudar, vontade de aprender, as coisas que ela ia ensinando.

E depois disso, no Ensino Médio, eu tive alguns professores que também me marcaram bastante. Um chamado Assis que a impressão que dava que ele estava passando um filme. Quando ele contava, abria-se um filme na cabeça da gente e assim, aquelas imagens... você construía imagens... ele conseguia te fazer parecer que você estava vivenciado aquilo.

[...] contando a história como se fosse um contador de histórias; como se estivesse mostrando através da fala, o que estava acontecendo. Isso pra mim é um dom... E se, de certa forma, de vez em quando eu conseguir fazer, com que meu aluno, chegar a esse ponto... eu me sinto feliz também quando eu consigo só com uma narrativa fazer meu aluno imaginar uma época (informação verbal - entrevista).

As experiências relatadas pelo professor enquanto estudante da educação básica já apontavam para as preferências metodológicas mobilizadas por ele em seu ofício. A valorização do texto oral que, para ele, foi significativo e por esse motivo, incorporado ao seu

trabalho pedagógico, partiu da referência da prática de ensino adquirida em suas vivências de estudante, tanto da educação básica, quanto da graduação, reproduzindo, ainda que com adaptações, os processos vivenciados.

A relação entre as experiências enquanto estudante e as práticas mobilizadas na atividade profissional demonstra que se herda um saber e se faz dele um saber-fazer de sua profissão, resultado de uma pedagogia institucionalizada (TARDIF, 2014). No mais, a narrativa oral é o veículo de excelência para a transmissão do saber escolarizado, através do trabalho docente em sua atividade concreta.

A experiência adquirida como aluno do curso de graduação em história reforça a argumentação acima. Também citando nomes de professores que o “marcaram bastante”, sendo fundamentais na sequência de sua profissionalização, diante das dúvidas que surgiram em sua trajetória. A sua decisão de ser professor já estava tomada desde o seu ingresso na faculdade.

Eu creio que eu entrei na faculdade de história pensando já de antemão em seguir carreira de professor. Durante a faculdade pela (sigla da instituição) que tem muito prestígio em relação à pesquisa, focar prioritariamente a pesquisa, eu acabei até achando interessante trabalhar com a área de pesquisa, bacana, muito bonito, mas não via como a minha realidade (informação verbal - entrevista).

Quando perguntado sobre a metodologia das aulas na graduação, respondeu que se baseava na leitura prévia de textos de referência e debates orais em sala de aula: “era sempre assim”. Portanto, o formato de exposição oral manteve-se em sua formação inicial, vindo a ser valorizado em seu fazer pedagógico e influenciando a construção do seu texto aula, como veremos a seu tempo.

Dentre a multiplicidade de caminhos para construção do texto aula, Antônio valoriza o texto oral no formato vivenciado em sua formação escolar e formação acadêmica. Em sua enunciação, a oralidade é o caminho pelo qual os sentidos são construídos o ensino de história com base em narrativas envolventes em tramas históricas. Isso significa que para o professor, narrar oralmente é o caminho mais fértil para construir conhecimento histórico. Como demonstrado no capítulo anterior, Antônio entende que a narrativa, que se confunde com o próprio objeto de ensino, cria sentidos para que o aluno se aproprie dos acontecimentos.

A sua prática se relaciona com suas experiências em sua formação escolar e universitária. Em sua formação universitária, em que o conhecimento científico foi desenvolvido a partir de aposta epistemológica em uma determinada corrente historiográfica

como meio de produção intelectual, os graduandos desenvolvem seus trabalhos, ao longo de sua formação inicial, seguindo essa premissa de cientificidade (KNAUSS, 2005).

Ao iniciarem o ofício de professor, acabam reproduzindo os formatos dos textos aulas, pois também não se apresentam opções e incentivos para a prática escolar de ensino. Ainda que na dimensão do ensino escolar existam múltiplas possibilidades de construções narrativas através da mobilização de diferentes interpretações historiográficas e conexões com outros saberes, como o experiencial do professor e alunos. Como apontado em sua fala, mesmo tendo ingressado na faculdade com a expectativa de sala de aula, a influência das aulas de graduação foi determinante a ponto de buscar preservar em sala de aula o formato das aulas acadêmicas.

No início da carreira de magistério eu tentava reproduzir o que eu tinha na faculdade com os alunos porém não foi muito positivo, pois às vezes forçava os alunos gostarem de algo que não agradava a eles como textos, porém hoje em dia eu procuro ser mais didático para melhorar o aprendizado do aluno.

[...]mostrando o aluno como o historiador faz as pesquisas na história, mostrando textos, eu cheguei uma época que só trabalhava documentos pois remetia a ideia de como era na faculdade, pois dificultou demais o aprendizado dos alunos (informação verbal - entrevista).

A primeira fala produzida na entrevista se dirigiu à questão da recepção do público em relação à mobilização de saberes, que escapava do interesse, partindo exclusivamente do desejo do professor em replicar a experiência adquirida na formação inicial, levando-o a procurar ser “mais didático”. Reconheceu que a temática ofertada, como também as escolhas metodológicas de construções textuais, devem considerar o aluno e assim, abre-se o processo de negociação de sentidos e práticas. De maneira concreta, como apontou o segundo fragmento da entrevista, ao procurar ensinar o conceito de história, a partir do ofício de pesquisa do historiador, desconsiderando o nível de ensino do qual de veicula o saber, o professor reproduzia a prática sem atentar para a sua contextualização e adaptação para a dimensão escolar.

Na próxima passagem da entrevista, o professor elucidou a sua apropriação da historiografia na reelaboração dos objetos de ensino, em que relaciona seu saber acadêmico na prática de ensinar história escolar, encontrando a sustentação epistemológica de sua narrativa oral e escrita, procurando tornar o saber *ensinável*.

Entrevistador: Quando você produz suas narrativas escolares, em alguma medida você mobiliza as suas leituras historiográficas? Até que ponto você vê a importância dessas suas leituras de historiadores na construção narrativa?

Professor: Como eu falei anteriormente, quando eu vou falar sobre absolutismo, por exemplo, eu vejo que fiz leituras de Perry Anderson... então eu tento resumir um

pouco da ideia dele para explicar a fundamentação de apoio da nobreza ao estado absolutista... eu vou estar trabalhando um resumo no quadro ou estar fazendo citações das correntes historiográficas que eu estudei (informação verbal - entrevista).

No fragmento, o professor mobilizou uma referência científica¹³, adquirida em sua formação inicial, pela qual realiza a transposição de maneira a produzir uma narrativa escrita no formato “ponto de aula”, em que resume a narrativa no quadro para a reprodução coletiva dos alunos em seus cadernos ou alimenta a sua narrativa oral, trazendo para o seu discurso o saber científico adaptado para circular em sala de aula, com propósito de construir saberes juntos aos estudantes. A prática enunciada caracteriza o trabalho do professor em sala de aula, com elementos presentes na cultura escolar.

Sobre a organização dos objetos de conhecimento em relação às temporalidades, a sua opção foi localizada na “história linear”, de maneira a distribuir os conteúdos a partir de uma organização temporal sequencial em que atende, de acordo com sua fala, a um “conteúdo tradicional estabelecido para cada ano de acordo com as determinações preestabelecidas pelas diretrizes legais”. Ainda, chamou atenção em como cada Rede de ensino denomina sua organização curricular (Currículo Básico na rede estadual do Rio de Janeiro e Referencial Curricular na rede municipal de Niterói), mas ao final, a organização curricular coincide, com base na tradição/reprodução da cultura escolar para o ensino de história. E a partir de suas experiências, inclusive na gestão escolar, construiu sua prática de ensino, em que se configura de acordo com a organização social do tempo de sua prática apresentada. Reflete assim um conflito entre a História dita tradicional (com referência historiográfica no *historicismo* alemão e ao *positivismo* francês) e a tradição escolar no ensino de história.

Eu tive três momentos no magistério: O primeiro durou 10 anos, onde a forma de ensino da universidade influenciou bastante a minha prática em sala de aula, e como falei anteriormente foi um período um pouco frustrante, pois oferecia mais do que era absorvido. Depois de 10 anos em sala de aula, eu me tornei diretor de uma escola, e passei a vivenciar um outro lado da escola, o lado administrativo e também responsável pela parte pedagógica, percebendo uma série de outras necessidades dos alunos que antes eu não enxergava. Posteriormente deixei a direção e voltei a sala de aula. A partir desse momento minha prática mudou bastante. Passei a ter uma visão mais tradicional da história, mais focada nos conteúdos e objetivos com uma sequência lógica e linear, com uma prática mais didática de apresentação dos conteúdos dentro da sala de aula, sentindo que dessa forma estabelecia mais segurança aos alunos. Embora esse formato não pareça tão estimulante ou inovador, me permitiu uma sensação de mais produtividade (informação verbal - entrevista).

¹³ Obra referida pelo professor foi: ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

Como anteriormente apresentado, a formação inicial influenciou a sua prática que pretendia replicar as maneiras de ensino e aprendizagem da universidade na dimensão escolar, o que levou ao reconhecimento de fracasso, no sentido de não atender as demandas escolares de ensino, já que o saber teórico-científico da disciplina foi imprescindível, mas não garante isoladamente o enfrentamento das demandas dos processos formativos (CAIMI, 2006). Mostra, ainda, a importância da reflexão do ensino de história na formação e preparação dos novos professores que se dirigem as salas de aula sem o necessário suporte.

Em sua trajetória profissional, ao ocupar a função de gestor da escola, passou a vivenciar novas problemáticas do cotidiano escolar, entre elas, a repetência e evasão escolares, a indisciplina dos estudantes, pressão das secretarias de educação por melhorias dos índices educacionais através de exames externos, acompanhamento presenciais de gestores, entre outras situações presentes no universo escolar que, em seu conjunto, pressionam os professores em suas atuações.

O texto aula do professor, segundo sua fala, é construído na intenção de atender a uma racionalização que compreende a assimilação dos objetos de ensino históricos, a partir de uma negociação das práticas ao tornar os objetos de ensino mais “acessíveis” aos estudantes de maneira a possibilitar ao maior público assimilar a narrativa pela via do processo histórico apresentado, de maneira que estabeleçam relações entre os fatos apresentados.

Assim, a otimização do tempo foi interpretado como escolha que fornece maior volume de informações e explicações, com intenção em dar conta dos conteúdos, atendendo as demandas de ofertar “toda a história”, na crença de cumprimento efetivo das aprendizagens (CAIMI, 2006). Ao localizar a história “numa visão mais tradicional”, o professor considerou a organização temporal do processo histórico reproduzido e divulgado pela narrativa, de maneira a construir a autoria de seu texto, ainda que considerando outras possibilidades narrativas para os processos históricos, o que leva a imprimir sua autoria na construção de suas aulas.

3.1.2 Atuação do professor Antônio e seus sentidos de ensinar e aprender história

Apresentamos uma sequência de aulas do professor, ocorrida em turmas de 8º ano, para que possamos compreender sua racionalização na condução das aulas para a construção de processos históricos através de suas produções escrita e oral pela via de suas narrativas,

transmitindo a noção de processo histórico, e como a partir desses recursos, ele constrói seu texto de aula, em negociação de sentidos de inteligibilidades dos textos de aula.

Em uma aula com a temática “Antigo Regime”, iniciou com exposição escrita para reprodução nos cadernos dos alunos. Em seguida, localizou o período histórico na linha tradicional do tempo, explicando: “*Esse ano a gente vai trabalhar a transição do mundo moderno para o mundo contemporâneo*” (informação verbal - aula). Assim seguiu, retomando o processo histórico da formação do absolutismo, com início nos Senhores Feudais seguindo a concentração de poderes que veio a caracterizar o absolutismo, conformada numa sociedade de privilégios, também denominada *Antigo Regime*. Para explicar o processo de concentração de poderes, o professor retomou o tempo presente para ilustrar a explicação e criar um sentido diante da oposição de modelos de governos. O professor se dirigiu a turma com a questão:

O presidente da República pertence a qual poder?

Aluno1: Legislativo?

Aluno2: Absolutismo?

Diante dos obstáculos para a compreensão do funcionamento dos poderes, o professor desenvolveu a explicação sobre a divisão de poderes e, mais uma vez, retomou o tempo presente para criar sentido:

Dilma foi tirada do poder por conta das “pedaladas” fiscais. Mas aí, assim que ela saiu o teto dos gastos públicos foi aumentado em 180 bilhões. Assim, o novo governo não pode ser punido. Foi o Congresso que aprovou (informação verbal - aula).

O esforço do professor foi apresentar de que maneira o modelo político possui uma descontinuidade no *modus operandi* já que não é o monarca fazendo uso de seu poder absoluto quem decide unilateralmente. Porém há uma continuidade na defesa dos interesses dos grupos econômicos e políticos. E retomou a explicação na busca da compreensão dos alunos.

O mercantilismo foi a adoção de medidas para fortalecimento da economia que atendia os interesses do rei. E no campo social formou a sociedade estamental. A grosso modo, o modelo na França serviu para a Europa. Passou a chamar Estamento (informação verbal - aula).

A estratégia apresentada foi a manipulação temporal relacionando passado – presente – passado, retomando ao fim o tempo pretérito ao considerar as subjetividades dos estudantes e ainda possibilitar compreender as subjetividades dos professores. O recurso às analogias foi utilizado para possibilitar as aprendizagens, no esforço tornar o estranhamento em familiar

(MONTEIRO, 2005). Assim, o processo histórico narrado valorizou a relação entre passado e presente no sentido de procurar, dentro de um campo de experiências construído nas informações circuladas na sociedade e acessível aos estudantes para tomarem de referências para que possam, através de suas subjetividades, compor um contexto que possibilita ao aluno compreender o significado dos acontecimentos.

As escolhas do professor se valem da construção de “um contexto com base nos conceitos construídos dentro de um campo semântico a partir de suas opções sócio-políticas e valores considerados pertinentes” (MONTEIRO, 2005, p. 338). Assim, a analogia se localiza entre o saber científico e o saber experiencial, naquilo que o professor localizou em sua fala na entrevista como “didatização do saber” que possibilita a construção de um texto original ao relacionar situações pretéritas com situações do tempo presente, selecionadas a partir suas escolhas pessoais.

Continuando com a sequência das aulas, o tema “A Sociedade Estamental”, foi introduzido localizando os alunos sobre o contexto: “*ontem falei sobre Absolutismo e sobre mercantilismo; hoje falarei sobre a sociedade estamental*” (informação verbal – aula), como estratégia de organização sequencial do processo histórico narrado. Em seguida, realiza a exposição de texto escrito para reprodução dos estudantes em seus cadernos. Após alguns minutos, iniciou a sua explicação oral, chamando atenção para a generalização do termo “Estado” como classificação social, com base no modelo Francês de sociedade. Após explicitar o Primeiro e Segundo Estados, exemplifica o Terceiro Estado, lançando mão de analogias para aproximar a compreensão dos estudantes, de acordo com o trecho extraído da aula:

Professor: Esses indivíduos faziam parte do povo, incluindo os burgueses. Quem eram os burgueses? Nós falamos aula passada. Eram os comerciantes, donos de manufaturas. Tem também a diferença entre alta, média e baixa burguesia. Vamos dar um exemplo. Eike Batista. Está preso, tudo o mais, mas é dono de mineradoras, empresas... ele é o quê? Da alta burguesia. Agora, a dona da lojinha aqui da frente que fechou? Ela é tão burguesa como o Eike Batista, o que difere é que ela não é rica como o Eike. O cara que trabalha na lojinha é burguês?

Alunos: Não!

Professor: Não, ele é trabalhador assalariado que recebe um salário da dona da loja. A burguesia quer ter privilégios da nobreza, por isso é a classe revolucionária. Na próxima aula veremos como a burguesia vai lutar pelo poder político. Vocês estão vendo na televisão como um monte de empresários está sendo preso?

Alunos: Sim!

Professor: Então, eles se juntaram aos políticos do governo para obter privilégios, mas fizeram isso de forma errada (informação verbal - aula).

Neste recorte percebemos, mais uma vez, o uso de analogia como estratégia de conservação de um saber histórico, buscando relacionar informações do tempo presente

cotejada com conceitos para análise do social. A organização didática do professor segue a sua formação inicial, com os saberes científicos adquiridos na academia e implicitamente apresentados na passagem acima. Contudo, as relações tecidas para criar sentido a divisão social francesa do Antigo Regime foi desenvolvida pela injeção de fluxos de saberes experienciais do professor em relação aos acontecimentos do tempo presente, mostrando seu afastamento do processo de aprendizagem adquirido em sua formação universitária, como enunciado na entrevista.

No desenvolvimento de suas aulas, Antônio demonstrara domínio do saber científico, apontando autores e construindo tramas narrativas portadoras de referências científicas, mobilizando referenciais científicos em sua narrativa. Ao propor aulas ditas “tradicional”, declarou orientar-se temporalmente a partir dos marcadores da historiografia (Antigo Regime, República, Império do Brasil) adquiridos em sua formação inicial e reproduzindo em sua prática escolar, com o desenvolvimento de um processo histórico linear, mas que, na prática construiu diferentes relações de tempos, mobilizando diferentes saberes e recursos (narrativa e analogia) para que fosse possível reconstruir o passado, tornando-o familiar e, portanto, “ensinável”.

Assim como os demais professores, realizou relações presente-passado, a exemplo do termo “burguesia”, utilizando o personagem Eike Batista para exemplificar a alta burguesia. Assim mobilizou o recurso da analogia como possibilidade de produção de sentido. Ou seja, decidiu o que foi selecionado da experiência do vivido, a partir de um personagem do presente que teve sua imagem exposta pelas mídias de comunicação, aproximando os diferentes saberes para a construção de sentidos junto aos estudantes.

Desta maneira, procurando estratégias de tornar um saber histórico ensinável, determinado por escolhas conduzidas pela cultura histórica e pela cultura escolar, o professor se dedica a criar sentidos conectando diferentes temporalidades que conduzem a sua narrativa na elaboração de um texto autoral que formata um discurso – oral e escrito – que é composto na polifonia de múltiplos saberes que entram em negociação de sentidos e orientam as subjetividades do público escolar intencionando sua autonomia intelectual, com a finalidade de elaborar um produto cultural que se remete a temporalidade pretérita e relacionada aos aspectos do tempo presente, com base nas situações políticas circuladas pelas mídias. O professor configurou o saber histórico escolar, com epistemologia própria e validada metodologicamente.

3.1.3 Professora Laís: entre “leituras de referência” e o “trabalho da memória”

Acompanhamos a prática da professora Laís, buscando perceber outras possibilidades autorais de construção de saberes para o ensino de história. A sua trajetória se direcionou para o estudo da história orientada em seu interesse pela leitura, sendo relatada a presença de uma única professora marcante ainda em sua formação escolar inicial: “*eu tive uma professora, na 4ª série, Dona Deise, que falava de história como se estivesse contando uma história da carochinha, um conto de fadas. Agora, pensando nisso, observo que ela mesclava Literatura e História*” (informação verbal - entrevista).

O fato de “contar uma história” aproximou-se do universo literário fictício para a produção de narrativas envolventes. É possível que o sentido construído de história pela professora tenha relação com esse modelo de narrativa, confundindo o conhecimento com a própria ação de narrá-lo, considerando ainda a incorporação de elementos ficcionais, como veremos ao seu tempo. Vale pontuar a reflexão desenvolvida em sua prática docente motivada pela participação na pesquisa, através da entrevista. Ainda no Ensino Médio¹⁴, outras experiências voltadas para seu interesse nos estudos históricos foram relatadas em entrevista.

Não, isso eu acho que foi até antes, e esse livro do Macnall Burns, História da Civilização Ocidental¹⁵, esse eu ganhei, porque ganhei uma estante e junto com a estante veio o livro (risos). Eram dois volumes (risos). Edward Macnall Burns (risos). Engraçado, eu gravei esse nome... acho que foi de tanto que eu li os livros... quando a gente ainda não tem muitas outras referências aí caiu na mão e agora vai... claro, foi o que eu falei pra você: os livros que me influenciaram bastante são Veias Abertas da América Latina; esse do Léo Huberman, História da Riqueza do Homem, Manifesto Comunista também, teve uma influência muito grande esses livros eu conheci ainda no Ensino Médio tive contato com esses livros todos ainda no Ensino médio. E outra coisa: a gente fazia estudos, mas isso entre nós, entre os alunos. Tínhamos um grupo de estudos e a gente estudava um livro de filosofia (mas agora não lembro o nome)... algumas coisas assim... E Bóris Fausto, Celso Furtado, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes... a gente lia no nosso grupo...não era a bibliografia dos nossos professores (informação verbal - entrevista).

A influência para sua escolha para os estudos históricos passou, portanto, pela sua formação escolar, em seus anos iniciais, pela forma como que a professora “contava uma história”. As experiências de leitura (em contato com autores e textos ainda em sua formação escolar) se tornaria referência, evidenciando como os professores trazem elementos de suas

¹⁴ Em seu período de curso, era denominado 2º Grau.

¹⁵ BURNS, Edward McNall. **História da Civilização Ocidental**: do homem das cavernas até a bomba atômica. 2ª ed. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1966. Conforme o prefácio do autor, a primeira publicação ocorreu em 1941, sendo revisado parcialmente em 1946 e sofrendo revisão completa em 1948. O livro está em sua 32ª edição brasileira.

trajetórias para as suas práticas pedagógicas (ROCHA, 2009; TARDIF, 2014). A formação escolar, segundo o seu enunciado, exerceu maior inspiração em sua atividade enquanto professora do que a sua graduação.

Para ser franca a minha graduação foi muito fraca, se a gente levar em conta que todo meu período da faculdade foi na ditadura militar; os professores, de um modo geral, não eram concursados; eram pessoas bem antigas e bem positivistas e o que salvava a gente eram os colegas, porque eu fui da última turma de história da (sigla da instituição) a ser regime seriado e não ser crédito. A minha turma foi junta do primeiro ano da graduação até o quarto ano junta, porém muitos foram abandonando, mas o corpo principal da escola foi todos juntos. Isso posso dizer que foi fantástico, eu era uma das mais novas da turma e a turma já tinha um pessoal que já vinha de até outras faculdades [...](informação verbal - entrevista).

A formação inicial no curso de história¹⁶ exerceu maior influência em relação as trocas de conhecimentos com os colegas de turma do que propriamente pela orientação e leituras feitas pelos professores, o que não se traduz em apontar ausências de aprendizagens. É interessante pontuar que a experiência trazida por estudantes vindos de outras instituições acrescentaram mais em sua formação do que a organização curricular do Curso de História. O que conta também foi sua identificação com a prática de ensino, ainda que reconheça uma dicotomia entre ensino e pesquisa.

Aí, depois quando eu resolvi fazer o Bacharelado (porque na época era também separado).. a gente fazia o Magistério separado... aí eu larguei, fui largando tudo, larguei o mestrado porque precisava trabalhar e como eu falei, não tenho muita paciência como pesquisadora e essa coisa toda... não é a minha praia, não adianta (risos) (informação verbal - entrevista).

A pesquisa científica foi colocada em oposição com o ensino escolar, somando-se ainda à questão da constituição de renda familiar, o que a fez abrir mão de sua especialização. Revelou também uma dicotomia entre a Licenciatura e o Bacharelado, o que considera a opção a anulação da outra possibilidade, contribuindo para produzir o distanciamento entre o ensino e a pesquisa.

Ao contrário do professor Antônio que em sua trajetória sofreu forte influência de sua formação inicial ao ponto de tentar reproduzir a sua dinâmica no ensino escolar, a professora Laís não reconheceu a sua formação inicial como significativa para a prática profissional. Desta maneira, procurou em outras referências construir suas aulas, encontrando na literatura a referência desejada. Com relação a influência de leituras historiográficas em sua formação, respondeu durante a entrevista:

¹⁶ Iniciou a graduação em 1977 e concluiu em 1980.

Isso só teve quando eu fiz alguns períodos do bacharelado com o professor (nome do professor), porém ele já é falecido que era também professor do mestrado da (sigla da instituição)... ele sim era uma pessoa envolvida com a escola de Annales que falava muito sobre Fernando Braudel passava muitos textos sobre isso e tal. Tinha também as pupilas dele que entram no final da minha graduação que era a professora (nome) e a professora (nome) elas duas é que eram, assim, mais “moderninhas” e o professor (nome) que, apesar de ter muito tempo, era um cara, (sei lá se posso dizer?) mais progressista... (risos) talvez isso... porque os outros eram mais conservadores (informação verbal - entrevista).

E quando indagada sobre os livros que influenciaram em sua formação, enunciou as obras literárias como suas referências para a construção de seus textos.

Trecho: Você sabe, eu tenho uma grande ligação com a literatura. Então eu também acho que as minhas leituras de Machado de Assis, Lima Barreto, Aluísio Azevedo colaboraram bastante para minha formação em relação ao século 19, 20, aqui no Brasil... José de Alencar inclusive... acho que isso aí teve uma importância também e até porque eu tentava fazer. Os Sertões, do Euclides da Cunha... porque quando eu fiz o mestrado (quando eu comecei mas não concluí), a minha tese seria sobre Canudos... então eu li com bastante atenção Os Sertões, do Euclides da Cunha e por incrível que pareça... e outros livros relacionados (uma porção, tinha muitos) e também um que marcou muito, que entra na literatura e que pra mim é um livro incrível que é a Guerra de Canudos, daquele que virou um “Fernando Henrique Peruano”, o Mário Vargas Llosa (...). Aquele livro dele, a Guerra de Canudos¹⁷, é muito legal. Quando a gente lê Os sertões e lê ele e tal... Nossa... faz uma mistura muito boa... e eu acho que dá uma compreensão muito boa muito legal daquele período. Ajuda muito. E essas coisas, de certa forma, eu recorro. E sobre o Período Vargas, o livro Olga, de Fernando Morais, dá uma visão outra, dá essa visão mais literária... e aí a gente vai pra Graciliano Ramos: São Bernardo, Vidas Secas... eu acho que a literatura tem uma contribuição assim, imensa que se liga com história também. E eu acho que isso ajuda também quando eu vou pra sala de aula e vou falar sobre um assunto qualquer assim, né? Se pega lá história geral, se você lê Maquiavel, que é filosofia mas também ajuda, Alexandre Dumas, Os três Mosqueteiros, A rainha Margot...é um panorama (informação verbal - entrevista).

As suas referências literárias são determinantes para a construção de suas narrativas, já que o recurso narrativo indica, ao mesmo tempo, o objeto de ensino, a estruturação do saber e a forma de comunicação. Como visto no capítulo anterior, o objeto do saber e a narrativa desse mesmo objeto se confundem. Daí o envolvimento com a literatura, já que a sua formação inicial não foi considerada significativa para a sua prática. Ainda, como apontado por Tardif (2014) e Zavala (2014), o professor é responsável pela circulação de saberes e as maneiras como circulam, imprimindo sua autoria em seus textos. Para isso, articula diferentes saberes na construção de sua aula.

Geralmente, eu começo partindo do diálogo, daquilo que eles possam conhecer, que eles podem ter uma noção. E algumas vezes essa noção vem de algo que eles assistem de uma televisão ou que eles conversam ou vem das aulas lá da 5ª série ou da 4ª série, que eles já trazem uma bagagemzinha e tal. Eu acho que o diálogo

¹⁷ A professora se referiu ao Título “A guerra do fim do mundo” em que o autor se baseou no livro “Os sertões”, de autoria de Euclides da Cunha.

começa por aí. Tudo tem que começar pelo diálogo. E aí a gente vai contando as coisas. Às vezes eu invento umas maluquices... já me aconteceu algumas vezes de sair inventando para atrair a atenção; aquela coisa das viagens, das navegações e tal... para eles imaginarem como é que seria... enfim... e conto e depois tento fazer com que junto com eles a gente construa um texto, acho que você presenciou isso. E depois fazer um desenho, aqueles que gostam ou não gostam... às vezes eu forço a barra, às vezes nem tanto para fazer um desenho que, por mais simples que seja, reproduza, sintetize aquilo que foi explicado, explanado e às vezes no desenho eles conseguem se expressar melhor do que escrevendo e escrevendo mesmo. E sempre aquela preocupação com a escrita deles, de melhorar a escrita. Eu gosto de passar aqueles exercícios deles fazerem as frases, mesmo que eu dê todas as palavras, mas para eles juntarem, fazerem as frases. Tem isso porque, você sabe, a gente chega com alunos com uma deficiência de concatenar ideias na hora de escrever, de fazer a construção da frase, isso ter um sentido, é difícil. E eu acho que às vezes tem uma parte que é preciso ativar, essa parte meio mecânica, tem que aprender a unir as palavras com nexos, com sentido...claro, não vou partir pra essa, que eu não sou disso, que é a gramática... mas uma prática (informação verbal - entrevista).

Na ânsia de criar sentidos, de presentificar passados, a professora recorre às narrativas ficcionais com base em suas experiências para possibilitar a apropriação de saberes. Reconheceu dialogicamente os saberes experienciais dos estudantes – suas bagagens – trazidas dos anos anteriores de formação escolar conciliando formação escolar e experiência, como também do acesso midiático. Procura, assim, relacionar diferentes saberes para a produção de sentidos, tornando presente a ausência do passado, valorizando a apropriação dos estudantes através de produções narrativas imagéticas e textuais, como caminho de inserção do estudante na comunidade escriturária (CHARTIER, 2009). Desta maneira, compreende que o desenvolvimento das competências narrativas dos estudantes desenvolve a consciência histórica ao utilizar a história como conhecimento de compreensão do social (RÜSEN, 2011b).

Diante das lacunas apresentadas pelo livro didático, por exemplo, no desejo de preencher os silenciamentos ou aprofundar temas, enunciou recorrer aos livros que mantém como referência de consultas, como também trazendo de experiências pela via do *trabalho de memória*, que considera outros saberes para além do saber científico.

A gente sempre tem os nossos outros livros que a gente recorre, um pouquinho mais, talvez, mais aprofundado. E agora temos a internet também e a gente se informa melhor. E às vezes a gente se dá conta que esta falta, tem uma lacuna de um assunto que não é abordado, mas aí também a gente vai de memória, aciona a memória e manda ver, né? (risos) (informação verbal - entrevista).

Além de possuir suas referências bibliográficas e recorrer aos sítios virtuais para selecionar materiais, considerou o saber experiencial através de seu “trabalho de memória” como potente elemento intelectual de referência na constituição do saber escolar para a composição de seus textos, articulando diferentes saberes em sua seleção e imprimindo sua

autoria, ainda que reconheça uma visão colonialista no ensino de história (LAVILLE, 1999), como já apontado no capítulo anterior sobre a seleção de saberes a serem distribuídos em sala de aula.

Com certeza! Não só na história; se você for ver por aí, acho que no “ensinar tudo”... não sei... Em história com certeza (não vou falar das outras porque também não tenho conhecimento para isso). Em história, com certeza. Quer dizer, você está em numa posição bem melhor de falar porque assistiu as minhas aulas, do professor Antônio, da professora Maria, eu acho que você tem mais condições de falar sobre isso mais do que eu, pois muito tempo que eu não assisto aula de ninguém... assim, dentro de uma sala de aula de Ensino Fundamental, nem Ensino Médio. Mas esse colonialismo é gritante... esse eurocentrismo, essa valorização também, que aí também tem uma valorização enorme do processo de independência dos Estados Unidos. Aqui na América é o dos Estados Unidos, depois vem o do Brasil e daí dos outros se fala meio em bloco. Haiti? Nem se fala...nem se fala... quer dizer, eu acho que não... não sei o dos outros, gostaria que você me dissesse (risos) (informação verbal - entrevista).

Localizamos as dimensões da cultura escolar e da cultura histórica que exercem pressões nas demandas educacionais, induzindo os saberes a serem ensinados e que perpetua uma tradição no ensinar história, que se movimenta dentro de um contexto específico de sala de aula que impõe limites para a prática. Por esse motivo, demanda escolhas dos professores que decidem, dentro de um campo limitado de possibilidades, o que será objeto de ensino e como será elaborado, ressignificado por processos de produção de sentidos.

Diante dos elementos apresentados discursivamente pela professora Laís, analisamos uma sequência de aulas para perceber e ampliar o entendimento sobre a pluralidade de práticas escolares para a construção de sentidos para o ensino de história, de maneira que as múltiplas temporalidades apresentadas e modos de narrá-las, por diferentes caminhos em seus usos, viabilizem a construção de sentidos, tanto no ensinar quanto no aprender, para professores e alunos.

3.1.4 A atuação da professora Laís e seus sentidos de ensinar e aprender história

A professora Laís desenvolveu suas atividades em grupos de referência de 6º e 7º anos, que na Rede de Ensino corresponde ao 3º ciclo de aprendizagens. Em uma aula de 6º ano, iniciou construindo noções temporais e espaciais: “ao iniciarmos, devemos colocar a cidade onde estamos localizados e a data”. Desse ponto, apresentou o que para ela são os fundamentos da disciplina: “quando falamos numa história, temos que localizar no espaço que

aconteceu e no tempo de sua ocorrência”. Em seguida, introduziu a primeira atividade do ano letivo que se iniciava: *A atividade será escrever breve relato que tenha ocorrido nas férias de vocês. É importante que coloque um tempo aproximado: no meio de dezembro, no início de janeiro e o lugar. É preciso também colocar um título. Toda história tem um título (informação verbal - aula).*

Após percorrer a sala de aula orientando os estudantes, dirigiu-se ao quadro, criando um texto escrito: *“Quando estudamos história (destaque sublinhado na palavra) usamos os seguintes conceitos: tempo (quando); espaço (lugar); sociedades (formadas pelos seres humanos); trabalhos (feito pelos seres humanos)”*.

O texto da aula foi construído partindo da percepção temporal e espacial dos estudantes, em que solicitou a produção de um texto autoral (escrito ou imagético pela via do desenho) para que, ao final, apresentasse os conceitos considerados fundamentais para a compreensão da história. Introduzindo e relacionando narrativas oral e escrita, teve sua criação reconhecendo os estudantes no processo de aprendizagens, com atividade possível de ser realizada junto aos alunos, pela busca de atividade significativa partindo do vivido, conforme objetivo explicitado em sua entrevista (em trecho apresentado anteriormente), em que valoriza a produção textual e imagética como meio de compreender a aquisição de aprendizagens e assim contribuir para a formação da consciência história dos alunos, conforme o trecho selecionado da entrevista: *“para fazer um desenho que, por mais simples que seja, reproduza, sintetize aquilo que foi explicado, explanado e às vezes no desenho eles conseguem se expressar melhor do que escrevendo e escrevendo mesmo”* (informação verbal - entrevista).

Na aula seguinte retoma a atividade, conferindo junto aos alunos a sua realização e reforça a necessidade de situar a história, aqui no sentido de relato de um acontecimento pessoal, no lugar e data. Em seguida, introduz oralmente o assunto da aula: *“nós vamos trabalhar com outras noções de tempo”*. E se dirige ao quadro: *“década? Dez anos. Século? 100 anos. Milênio? mil anos”* (informação verbal – aula). E deu continuidade traçando a linha tradicional da história, com seus marcos transitórios temporais. Deu sequência com a apresentação e atividade de números romanos.

Retomamos a entrevista para entender sobre a mobilização dos acontecimentos históricos na construção de narrativas sobre o passado. A professora afirmou que existe a necessidade de aprendizagem dos alunos de se localizarem no tempo e utiliza como ponto de partida o calendário corrente, conforme observando em suas aulas e mencionada na passagem

transcrita abaixo, em que refletiu sobre as apropriações das datas históricas como oportunidade de ensino.

Não, é difícil porque... olha, só se coincidir, se eu estou naquele assunto se estou na época, no assunto e tal eu posso até mencionar. Eu tenho essa preocupação sempre, que não é só o pessoal de história, mas todo mundo deveria ter (acho que tem, não sei) essa preocupação de colocar a data de cada aula no quadro e exigir que o aluno coloque em seu caderno a data para eles aprenderem a se situarem no tempo. E aí, pronto. O “7 de setembro”, mencionar, mas não tenho o hábito de focar nas efemérides não; mas falar mesmo, só se estiver dentro do assunto, coincidir (informação verbal - entrevista).

No desejo de “dar conta” de uma longa duração como maneira de realizar eficientemente o trabalho docente no ensino de história, os professores seguem um longo processo temporal que, na prática acompanhada dos dois professores, tem se mostrado através da seleção de conteúdos escolhidos considerando a tradição no ensinar história que se localiza na relação entre a cultura escolar e a cultura histórica, exercendo influências nas orientações profissionais.

Dando sequência as aulas de turma de 6º ano, seguiu com a apresentação do mapa-múndi, enfocando os continentes. Pela proximidade da Copa do Mundo de Futebol, ocorrida em 2018 na Rússia, os alunos se interessaram em sua localização. A oportunidade foi aproveitada pela professora, que deu início a sua apresentação: *Esse mar aqui (apontando para o Mar Mediterrâneo), nós estudaremos bastante. Então, olha só... vimos o tempo, vimos o espaço. É muito importante vocês conseguirem visualizar cada continente, onde está cada continente* (informação verbal - aula).

A referência ao Mar Mediterrâneo foi realizada na construção de seu texto porque já em expectativa com a abordagem das temáticas sobre as Civilizações da Antiguidade, considerando Mesopotâmia, Egito, Roma e Grécia, notadamente. Por esse motivo, o Mar Mediterrâneo, como elemento natural de ligação marítima dessas civilizações, ganha destaque, reforçando o viés eurocentrista da seleção de conteúdos, conforme apontado pela professora. Assim como o tempo, o espaço é, em seu entendimento, fundamental para a compreensão da história, somada a sua importância na formação cidadã dos alunos.

A geografia que eu faço muita, muita questão da localização saber minimamente do espaço físico onde aquela sociedade se desenvolveu, aquela civilização... isso aí é básico. E eles também saberem se localizarem, os alunos saberem onde estão, conhecerem o seu espaço, eu acho isso muito importante (informação verbal - entrevista).

Apropriando-se de seus textos de aula, deu sequência trabalhando com números romanos, ensinando, converter números arábicos, como também indicar o século a partir do

ano. A partir daí, desenhou a linha do tempo da pré-história e história. Em sua narrativa, desenvolve a noção de período como um “espaço de tempo”, o que remete a Koselleck (2006) que chama atenção que as referências temporais são construídas na linguagem a partir de metáforas espaciais.

A professora seguiu seu texto comentando sobre o conceito da “pré-história”, considerando ser o prefixo “pré” indicativo de período. E que este foi um período temporal mais longo do que a história, já existindo humanos produtores de cultura:

ser humano produz cultura. Tudo o que o ser humano faz é cultura. E tudo o que o produz é cultura. Porque só o ser humano realiza trabalho. As abelhas produzem mel, mas fazem sempre do mesmo jeito. Não modificam. Somos assim resultado de um longo período evolutivo.

Trecho. Aluno: A Bíblia existe!

Professora: O criacionismo você aprende na Igreja; aqui você vai aprender o evolucionismo (informação verbal - aula).

Em seguida, apresentou a divisão do período, chamando atenção para que a divisão “*está relacionada com os materiais que os seres humanos desta época utilizavam para caçar*” (informação verbal – aula). Como atividade de verificação e desenvolvimento de saberes, conduziu a elaboração de desenhos da pré-história, incluindo elementos do período para perceber a construção de percepção temporal dos estudantes no desenvolvimento da historicidade. O que chamou atenção da professora foi um estudante ter relacionado a atividade da caça com uma arma de fogo, o que sugere ao processo ainda em construção da compreensão de sua historicidade.

Considerando o texto aula, a professora desenvolveu noções de temporalidade mobilizando a linha do tempo tradicional da história ao mesmo tempo em que explicava aos estudantes a própria noção de história levando em conta as ações humanas, o que contradiz com o prefixo “pré”, abrindo possibilidade para outra versão. A intervenção do aluno revelou a sua apropriação e a relação desenvolvida com a noção criacionista, revelando uma bagagem cultural trazida de sua influência familiar, como apontado pela professora. Também o fato do aluno ter desenhado arma de fogo no período, revelou a relação entre a atividade de caça, trazendo elemento de seu tempo que, ainda anacrônico, mostrou a construção de relações pelo estudante.

Contudo, diante do foco dado pela professora no sentido de distribuir o objeto de conhecimento ainda tecendo o seu texto através da narrativa oral, não oportunizou ampliar o horizonte ou mesmo retomar as noções de criacionismo, conforme apontado pelo estudante. A partir desse recorte da aula, podemos nos apropriar de Zavala (2014) que chamou atenção

para a ação docente que produz uma versão/compreensão personalizada / autoral essencialmente oral do conhecimento desses saberes geralmente advindo da produção escrita, de textos anteriormente apropriados.

A professora é responsável pela escolha do que entrará em circulação em suas aulas e suas formas de distribuição, o que ocasiona na configuração de sua autoria, diferenciando das construções discursivas arquitetadas por outros professores. O texto desenvolvido no “presente em andamento” da aula apontou para a narrativa de um processo histórico em uma versão de mão única, sem a possibilidade de outras referências, sem alargar o horizonte de futuro.

Dando continuidade a sequência das aulas, a professora mobilizou o recurso audiovisual para criar sentidos na relação entre as temporalidades e a historicidade, com objetivo de tornar o passado presente diante de sua ausência (GAGNEBIN, 2009), expandindo a noção de texto ao trazer outras linguagens. Os materiais audiovisuais foram projetados no laboratório de Ciências da unidade escolar. Foram projetadas a abertura da série televisa *The Big Bang Theory*, trecho da série televisiva *The Simpson* e por fim, trecho do filme “2001, uma odisseia no espaço”, do diretor Stanley Kubrick e lançado em 1968. Pontuaremos as intenções da professora com a mobilização dos recursos, apontando questões específicas em cada produto utilizado na construção de seu texto.

A série *The Big Bang Theory*, classificada no gênero comédia, teve sua estreia nos Estados Unidos no ano 2007¹⁸. O vídeo de abertura tem a duração de vinte segundos, onde uma música é sincronizada com a sobreposição de imagens, que se inicia com a representação do *big bang*, seguido de imagens representativas do processo evolutivo do planeta e da humanidade, projetando elementos determinados no tempo, como as galáxias, o planeta Terra, fósseis de peixes pré-históricos, pinturas rupestres, esfinge egípcia, Parthenon, na Grécia, Pirâmide Asteca, a escultura Davi de autoria do artista Michelangelo, jornal, avião, etc. Conforme as imagens vão se sobrepondo, uma linha do tempo acompanha as imagens que interpõem em grande velocidade, criando dificuldades de apreender o seu conjunto.

Tratando-se de uma projeção temporalmente curta, o vídeo foi reproduzido duas vezes pela professora durante a sua aula, com objetivo de apresentar a evolução das espécies, em que chamou atenção para a linha do tempo que se seguiu junto às imagens. A professora também perguntou sobre as invenções recentes, como aparelhos de telefonia, automóveis

¹⁸ A série foi transmitida por 12 anos, alcançando grande sucesso de público e premiações. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/06/sucesso-de-big-bang-theory-e-sintoma-forte-da-nerdificacao-da-cultura-pop.shtml>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

elétricos e satélites, negociando o entendimento das invenções apresentadas e as conhecidas pelos alunos.

Os estudantes mostraram familiaridade com o material, reconhecendo-o, o que justifica a escolha da professora, com a intenção de construir seu texto considerando os estudantes, seus saberes e assim, ressignificar, a partir da elaboração científica, o saber escolar. Portanto, ao selecionar um objeto audiovisual experimentado por parcela do alunado, a professora, de posse do saber científico, criou sentidos ao relacionar o conteúdo escolar ao audiovisual, produzindo uma explicação e ainda, esforçando-se para tornar a passagem do tempo e as intervenções humanas mais concretas e significativas. A professora, ao negociar os sentidos com os estudantes, foi a responsável para, através de fluxos de sentidos entre experiência e ciência, a desenvolver os saberes, para elaborar um saber escolar autêntico, já que foi de sua escolha os caminhos pretendidos para alcançar aprendizagens sobre o tempo histórico.

A segunda projeção trouxe um outro produto de conhecimento dos estudantes. A série *The Simpsons*, série de animação de comédia de situações reconhecida na televisão estadunidense¹⁹. O material selecionado foi a abertura do episódio “Evolução do Homer”, em que o personagem Homer Simpson é posto na escala evolutiva. Com duração de um minuto e quinze segundos, o audiovisual trás a noção da evolução darwinista, em que termina com o processo evolutivo humano representado pelo personagem.

Antes de iniciar a projeção, a professora sinalizou: “*vocês vão ver a introdução da evolução na vida da Terra*” (informação verbal - aula). Durante a projeção, demarca a questão relacional do tempo: “*reparem como, conforme o tempo passa, as roupas dele vão mudando*” (informação verbal - aula). Com isso, sua intenção foi demarcar a historicidade da humanidade, em que a temporalidade determina os modos de vida dos sujeitos. Neste momento, a aluna questiona: “*Professora, a professora de Ciências disse que o homem veio do macaco*”. E a professora responde: “*Não, nada disso (sorrindo). São hominídeos, são espécies diferentes*” (informação verbal - aula).

Importante sinalizar a negociação realizada a partir dos dois materiais apresentado, apostando no interesse dos estudantes pela via da identificação. A aluna mostrou-se atenta e compreendendo o texto aula, levantando dúvidas e relacionando com aulas de outro componente curricular, o que permitiu perceber a produção de sentidos pela estudante e o

¹⁹ Lançada em 1989 e ainda em exibição, é considerada a série mais longa da televisão estadunidense. Amplamente premiada, conta também com filme de longa metragem, com exibição iniciada em 2007. Disponível em: <<https://exame.com/blog/sobre-filmes-e-series/uma-das-series-mais-longas-da-historia-simpsons-volta-em-29a-temporada/>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

esforço da professora para criar os sentidos necessários para relacionar o material ao conteúdo escolar distribuído.

O terceiro material apresentado foi o trecho da produção cinematográfica “2001, uma odisseia no espaço”, exibido publicamente em 1968²⁰. O trecho da película selecionado foi a sequência de três cenas subsequentes do filme. A primeira, representou o “alvorecer” da humanidade, no momento em que um indivíduo utiliza um osso de animal como arma, dando incremento as disputas territoriais. A segunda cena, narra a superioridade do indivíduo em relação ao seu grupo, pela capacidade de introduzir coletivamente o elemento de guerra, como pela defesa da fonte de água considerada pertencente ao seu território, o que reforçou a superioridade pelo uso da força física com uso de instrumento, de um grupo sobre outro. A terceira e última cena criou a relação entre o desenvolvimento intelectual da humanidade, numa analogia entre o osso do animal e a espaçonave. O indivíduo, comemorando a vitória no combate, lança a sua arma para o alto, que se sobrepõe a nave espacial, representando o processo humano criativo baseado na violência, necessário para que acumulasse conhecimento para alcançar o espaço. Diante da exposição, os alunos levantavam questões.

Professora: O que vocês perceberam do filme? Ele percebeu que o osso poderia ser utilizado como arma, como ferramenta. Poderia utilizar para caçar, como também como arma para se defender.

Aluno: Professora, ele matou da mesma espécie pra comer?

Professora: Não, isso vem da evolução da espécie, onde o grupo mais forte derrota o mais fraco e mantém a espécie.

Aluno: Eles usavam uma arma de osso!

Professora: Um grupo ocupou a água porque usavam armas que o outro grupo desconhecia. Quando ele joga o osso para o alto representou a evolução da criação humana. Foi a partir do osso que o homem conseguiu a evolução da criação humana. Foi a partir do osso que o homem conseguiu a evolução tecnológica. Representa a passagem dos milênios de tudo o que o homem produziu.

Aluna: Que lugar é esse?

Professora: Isso com certeza é no lugar chamado “Berço da humanidade”.

Aluna: África! (informação verbal - aula).

Diante das necessidades de interligar os acontecimentos representados na projeção e os conteúdos distribuídos, a professora utilizou o recurso da explicação para criar os sentidos para as aprendizagens, de modo a transformar o estranhamento inicial em algo reconhecido pelo conjunto de alunos. O filme exige uma subjetividade temporal, já que o osso é transposto para uma espaçonave, num processo que percorreu milhões de anos. Faz com que o papel mediador da professora seja mobilizado para que possa tornar um objeto de ensino em

²⁰ FELIPE, Cleber Vinicius do Amaral; CHAUVIN, Jean Pierre. Notas Sobre “2001: Uma Odisseia no Espaço”. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/notas-sobre-2001-uma-odisseia-no-espaco/>>. Acesso em 19 jun. 2021.

conhecimento, no sentido de ser aplicado na vida do estudante ao se perceber parte da humanidade, criando analogias entre o tempo histórico e as representações de tempo realizadas pelos materiais escolhidos, em que consideraram a longa duração do processo evolutivo.

Segundo Rocha (2014), os professores acionam artefatos culturais inter-relacionando com os objetos de conhecimento escolar para tornar elementos do passado presentes nas aulas de história, produzindo sentidos aos temas estudados. A proposta de projetar o material selecionado do vídeo foi justamente alinhar as diferentes dimensões por onde circula a história, relacionando o saber escolar, saber científico e saber experiencial – midiático trazido na bagagem dos estudantes. A professora assim evocou o passado pela via dos audiovisuais que, a partir de seus saberes, selecionou o que foi projetado, considerando o conhecimento científico de referência, o “conteúdo” curricular e os estudantes, como maneira de negociar os sentidos da aprendizagem, como esclareceu em sua entrevista, em que procura dialogar com os programas televisivos que os alunos assistem. E também perguntada sobre os recursos que utiliza nas aulas, respondeu:

Eu costumo passar vídeos, desenhos animados, documentários, filmes para a ampliação da visão de mundo dos alunos e para que eles tenham contato com essas formas de comunicação de informações e saberes.

*Aí eu lembro de ter passado uns filmes que eu adoro. Um sobre a Idade Média... aquele “Em nome de Deus”, Outro sobre Abelard e Héloise que é superbonito, acho que é um filme da década de 90...80, sei lá! E aquele outro “Agonia e Êxtase” que é um filme da década de 50, que é sobre o Miguelangelo e o Papa Julio II do processo de pintura do teto da capela sistina. Nossa! São filmes assim incríveis, maravilhosos, muitos bonitos. E fora “Tempos Modernos” do Chaplin... ah é: a Carlota Joaquina que eu já passei para o ensino fundamental. Carlota Joaquina acho que já passei para o 8º ano. E eles gostaram à beça. É bem legal. **Agora a gente passa uns filmes curtos, esses desenhinhos, essas coisas...** (Grifo Nosso) adoro passar “Vista a minha pele” para a garotada, que é curto. Pra garotada agora tem que ser cada vez mais curto (risos) pra poder eles aguentarem ficar sentados (informação verbal - aula).*

A professora, que iniciou sua prática pedagógica no ensino de história numa escola da rede estadual atuando no ensino médio, destacou se preocupar com o material disponibilizado aos alunos como também o tempo de sua reprodução, entendendo que o interesse dos estudantes sugere um período mais curto de projeção, que foi sendo adaptada de sua prática, atenta aos interesses dos estudantes para que possa construir seu texto de aula de maneira que possa ser lido pelo público.

A escrita de seu texto de aula iniciou com a própria experiência dos estudantes e suas relações com a temporalidade, ao demarcarem o tempo e espaço de um acontecimento

pessoal. O que oportunizou chegar ao desenvolvimento de temporalidade história no sentido de processo histórico, selecionando três vídeos para consolidar aprendizagens.

A primeira projeção considerou as temporalidades e as realizações humanas, observando o movimento do tempo a partir da representação da linha do tempo. O segundo audiovisual chamou atenção para a historicidade das realizações humanas, considerando a vestimenta como evidência para o tempo social em que o indivíduo encontra-se em um contexto temporal, ou seja, em sua historicidade. Já o terceiro vídeo, procurou na relação entre um elemento da natureza transformado em ferramenta e outro elemento que se torna equivalente enquanto construto humano, mas que foi possível pelo acúmulo de experiência, fazendo o movimento da história, a partir da transformação da natureza pelo homem, retomando o conceito trabalhado em aula anterior.

A professora Laís construiu textos em cada aula que se interligam e procuram criar sentidos a partir das noções temporais e espaciais, partindo do sentido de tempo da vida do estudante para elaborar a noção de tempo histórico mais abrangente, relacionando informações teóricas do saber científico e da experiência dos estudantes, alcançando assim a temporalidade histórica da humanidade. Para alcançar seus objetivos, mobilizou sua experiência profissional para selecionar os caminhos através da seleção de materiais e de narrativas, o que a fez, assim como o professor Antônio, a construir aulas autorais, conforme escolhas que consideraram diferentes saberes e o público para qual se dirigiu.

As observações das aulas de Antônio e Laís trouxeram pontos em comum e pontos divergentes. A professora Laís desenvolveu narrativas orais curtas, levantando perguntas dirigindo-se aos alunos, mobilizando suas competências narrativas; já Antônio, a narrativa oral aproximou-se do formato expositivo/explicativo, no encadeamento de tramas para dar sentidos as ações sociais. Ambos os professores buscaram nos processos históricos darem conta das temporalidades, enquadrando os conteúdos numa orientação processual de mão única, sem abrir para as múltiplas versões, não havendo confronto de visões teóricas, o que indica uma referência na formação científica em que uma versão se sobrepõe a outras, universalizando-se (KNAUSS, 2005; GABRIEL e MORAES, 2014).

Diante dos desafios impostos pela efemeridade da sala de aula, os professores colocam em prática aquilo que eles acreditam possuírem o controle científico do saber, como também acionam saberes experienciais e escolar que, reelaborados pelos usos de diferentes analogias que são construídas a partir de suas experiências individuais e coletivas, distribuídas pelo recurso narrativo, procuram descortinar o vivido para os alunos, criando um sentido de história enquanto experiências humanas, em determinados tempos e lugares e, desta maneira,

esforçam-se para “superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, através delas, relacionado ao que lhes é familiar” (MONTEIRO, 2005, p. 334).

3.2 Professora Maria: reconstrução das aulas a partir dos artefatos didáticos

A terceira prática investigada nos manteve na perseguição da pluralidade temporal na história, mais especificamente em seu formato de ensino escolar, em que propomos compreender as articulações narrativas escolares, as conexões entre a teoria e os processos de cognição do componente curricular escolar, onde selecionamos deliberadamente a categoria tempo, pois a assumimos como fundamental para as elaborações e reelaborações dos objetos de ensino. Afirmamos que os professores de história, produtores e divulgadores de conhecimento histórico, ao buscarem inteligibilidade para o que se ensina, produzem narrativas históricas escolares autênticas que objetivam viabilizar aprendizagens e consequentemente, fixam sentidos para a disciplina.

Por um caminho distinto, procuramos reconhecer o trabalho pedagógico da professora Maria através da reconstrução de suas aulas a partir dos *textos* mobilizados para a construção e negociação de sentidos na reelaboração de conteúdos, onde procurou tornar a comunicação eficiente e interativa e possibilitar as apropriações pelo aluno, em paralelo a observação da aplicação dos materiais em sala de aula. Assim, em sua prática, a professora mobilizou um conjunto de artefatos didáticos que configuraram a sua coleção didática, caracterizando a sua produção textual como suporte para a arquitetura de suas aulas através de um conjunto de textos autênticos que procuram uma versão complementar da escrita dos historiadores para construções concretas de saberes.

Enquanto artefatos, os materiais nos fornecem evidências das atividades humanas no que diz respeito à prática cultural de escolarização, institucionalmente organizada e conduzida socialmente. Os produtos pedagógicos autorais renovam a prática de ensino, expandindo o significado da escrita e outros meios para se “contar uma história” (MATTOS, 2006).

Segundo Zavala, os professores estabelecem um novo conjunto de textos, que se vale da escrita dos historiadores (considerando que os textos historiográficos não se voltam em seu formato científico às práticas de escolarização no componente história) e ainda utilizam uma versão complementar aos livros escolares (que também se baseiam na historiografia), reconfigurando o passado através das configurações dos textos dos historiadores e assim

construindo novos textos que, de certa maneira, decidem o que deve ser ensinado, o que será circulado (ZAVALA, 2014).

Os artefatos materiais que compõe a coleção são: livros didáticos, caderno de planejamento das aulas, agenda de registro das aulas, livro de mapas, atividades diversas produzidas pela professora, avaliações (com gabarito de próprio punho), pastas com registros de conceitos dos estudantes e anotações diversas (comportamentais, apresentação do material escolar, realização de atividades), revistas. Esses materiais para investigação nos serviram para a coleta de informações que permitiram, ainda que em sua incompletude, reconstituir a prática de ensino da professora, através da produção, seleção e aplicação de seus procedimentos pedagógicos. O ano letivo foi 2018 e tivemos oportunidade de observar diretamente as aulas, das quais selecionamos qualitativamente uma sequência que nos possibilitou extrairmos algumas evidências da prática profissional voltada ao ensino escolar de história.

3.2.1 Estratégias e mobilização de recursos didáticos nas aulas da professora Maria

A professora Maria desenvolveu trabalho minucioso, registrando seu planejamento e atividades. O que procuramos na coleção foi a articulação elaborada entre o conjunto de materiais disponibilizados para a realização das conexões necessárias para a negociação e produção de sentidos para a realização de aprendizagens e a sua efetivação pela atuação em sala de aula, considerando o aluno em sua dimensão sociocultural. Os saberes mobilizados durante a sua prática profissional comprovaram que, assim como os saberes mobilizados pelos outros dois professores investigados, passaram por seleção, adaptação, ressignificação e orientação da professora, decidindo o que será ensinado e a condução do processo de aprendizagem, sendo a responsável pela criação de sentidos e apropriação de saberes.

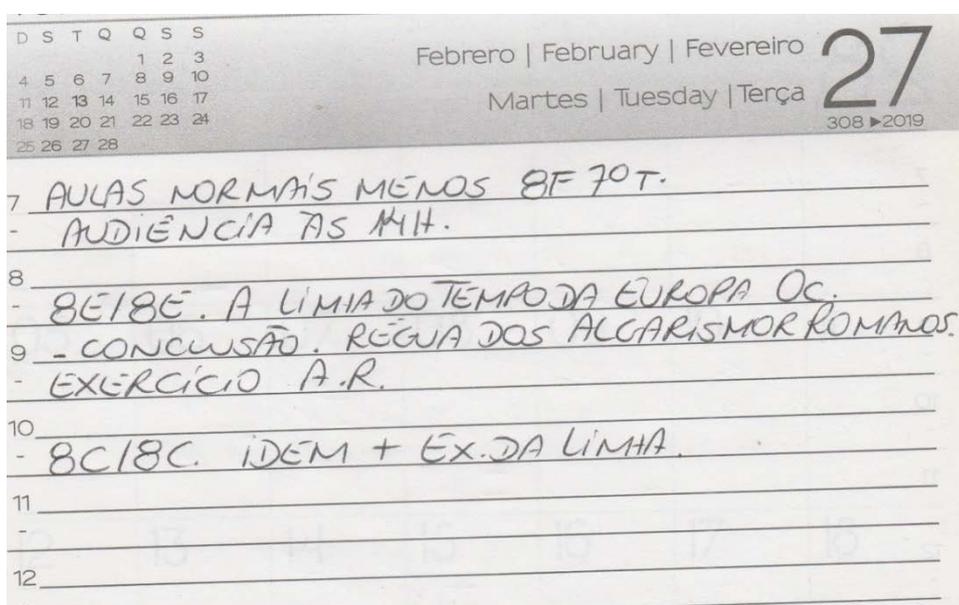
A professora compreende que a aprendizagem em história ocorre por meio da leitura e interpretação de textos escritos, já que “*a história se aprende lendo*” (informação verbal - aula). Considera a interpretação do tempo importante, mas o contato com os textos escritos e suas apropriações são fundamentais para a formação do estudante. Para além do reconhecimento da comunidade de sentidos construída com base na racionalização escriturária, é possível que a formação inicial da professora, realizada na mesma instituição do professor Antônio (onde ambos foram contemporâneos), permite-nos afirmar que a

metodologia desenvolvida pelos professores teve impacto na sua formação voltada para a aprendizagem histórica.

Em uma turma de 8º ano, o seu ponto de partida se deu através do desenvolvimento de noções de temporalidades, no esforço de apresentar a experiência social do tempo que é compartilhada pelo grupo. Como percebido nas outras duas práticas, iniciou abordando o tempo íntimo do sujeito em sua prática cotidiana. A atividade deu enfoque na “leitura” do tempo: “*ver e saber ler a linha do tempo*” (informação verbal - aula).

Partindo da linha do tempo de vida, das atividades cotidianas, redimensionou a linha do tempo em diferentes durações, terminando por demarcar a representação da linha do tempo tradicional com referência na Europa Ocidental, instrumentalizando os alunos a compreenderem a noção quantitativa de século e as durações das demarcações temporais por Idades, além de realizar atividades de conversão de números arábicos em números romanos, referindo-se a data de nascimento dos alunos. Como atividade voltada aos alunos, disparou dez questões expostas no quadro, copiada e respondida no caderno do aluno (ANEXO, Figura 3).

Figura 1 – Agenda contendo registro da aula sobre linha do tempo da Europa



Fonte: Agenda da prof. Maria. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

licença médica) tiveram como “conteúdos”: Revolução Francesa (capítulo 6), Mineração no Brasil (capítulo 7) e Revolução Industrial (capítulo 8). Para alcançar seus objetivos, a professora utilizou o livro didático (VAINFAS et al., 2015a) seguindo o seu planejamento de curso e mobilizando seus textos para leitura e análise de imagens em sala de aula ou para efetivar atividades com questões reelaboradas, selecionando arbitrariamente exercícios dos capítulos a serem desenvolvidos na complementação de estudos e como texto para a avaliação trimestral.

Paralelamente ao livro didático, desenvolveu atividades autorais denominadas criptograma e “bingo de palavras” onde selecionou termos e nomes presentes nos textos do livro didático para que os alunos se apropriassem do conhecimento de personagens históricos e de conceitos necessários para a compreensão dos fenômenos estudados, buscando diversificar o cotidiano da aula, através de atividade desafiadora. Relacionou, assim, um texto desenvolvido em sua autoria com as narrativas presentes no livro didático, com escrita realizada por historiadores voltadas ao público escolar.

Em uma aula sobre as “medidas econômicas do mercantilismo”, a professora mobilizou os conceitos de “balança comercial favorável” e “protecionismo alfandegário”. Os conceitos em história são mobilizados sem considerar a realidade do aluno, em que muitas das vezes são apropriações da historiografia e presentes nos livros didáticos sem considerar suas reelaborações em relação à posição do aluno leitor da aula (ZAVALA, 2014, p. 32).

Com relação ao seu papel mediador, criou sentidos nas aulas através de analogias entre situações práticas do cotidiano, buscando em suas experiências de vida os exemplos facilitadores de entendimento, ao deslocar um evento do passado para o presente em situações práticas da vida ou mesmo chamar atenção para outras possibilidades de observação, como filmes e novelas televisivas, redefinindo o tempo para melhor compreensão por parte dos alunos, a exemplo da necessidade de elaborar as conexões para a criação de sentidos, configurando, dessa maneira, o seu texto de aula pela narrativa oral.

Agora, como isso é feito? Vou dar exemplo. Vamos imaginar que estamos em Portugal. O vinho em custa R\$70,00 e o vinho na França custa R\$60,00. A qualidade é a mesma. Qual que vocês vão comprar? O mais barato. No governo Sarney, o arroz estava muito caro. Tentou-se baixar o preço do produtor do arroz do Brasil. “Baixa o preço!” “Não, não vou baixar”. Resultado: o governo tirou as taxas e impostos do arroz argentino e passamos a compra-lo. Depois, os produtores brasileiros começaram a baixar o preço e voltamos a comer arroz nacional (informação verbal - aula).

Na passagem acima, a professora valeu-se de sua experiência de vida para criar o exemplo que se enquadrou na relação estabelecida entre as medidas mercantilistas. A analogia

entre o protecionismo do arroz brasileiro que, no exemplo o efeito foi contrário, já que o produto nacional estava protegido e forneceu isenções ao produto estrangeiro para forçar os produtores brasileiros a diminuir seu valor, foi compreendido como um produto dentro da realidade dos estudantes, ao contrário do vinho que requer uma inserção cultural. Assim como os demais professores, buscou a analogia como recurso para fazer do estranhamento em familiar (MONTEIRO, 2005). Dessa maneira, sua analogia foi desenvolvida a partir de uma criação autoral, de acordo com as escolhas determinadas pela professora em sua prática na intenção de possibilitar sentidos na aprendizagem.

A característica seguinte do mercantilismo desenvolvida foi a do sistema colonial. Através da chave de leitura Colônia *versus* Metrópole, parte do entendimento de colonização a partir da imposição da língua oficial adotada pelo país, já que se remete ao colonizador. Daí deu sequência trabalhando as relações das Treze Colônias da América, realizando comparações entre as colônias do norte e as colônias do sul, como elemento fundamental para a formação da mentalidade da população atual, o que relaciona o presente determinado historicamente: “*você conversa com um americano do Norte é completamente diferente de um americano do Sul*” (informação verbal – aula), dando sequência no livro didático.

Na correção de atividade realizada na aula seguinte, os alunos mostraram dificuldades em diferenciar mercantilismo e metalismo. Assim, a professora desenvolveu seu texto oral, com propósito de explicação.

Mercantilismo vem de mercado. Essa palavra vai englobar todas as atividades comerciais que vai tornar um país rico. Ele não fala de investir em saúde e educação. Daí o metalismo, que é o acúmulo de ouro e prata. Então, pra um país ficar rico, tem que acumular metais.

Pacto é um acordo em que um país realiza com outro. Pacto Colonial era entre a colônia e a metrópole. O que o Brasil vai vender para Portugal? É um produto que nós usamos todos os dias, eu pelo menos uso, é o açúcar. O que o Brasil vai comprar de Portugal? Pau-brasil? Açúcar? Não. Vai comprar produtos manufaturados que tinham altos valores (informação verbal - aula).

Na procura de criar um significado para a aprendizagem, a professora lançou mão de uma narrativa, buscando elementos na experiência dos estudantes, o que a levou a desenvolver uma explicação em que os possibilitem a se localizarem temporalmente. Os conceitos, que tem por objetivo configurar teoricamente uma realidade considerando sua historicidade. Contudo, tais conceitos não foram construídos junto aos alunos, mas mobilizados através de seus usos em contexto definido, motivo pelo qual dificuldades de compreensão foram criadas pelos estudantes. Entre o familiar e o estranhamento, o texto oral

desenvolvido pela professora intencionou produzir a compreensão de uma realidade pretérita, recorrendo à narrativa na intensão de explicação e do recurso da analogia.

Outra situação de sala de aula selecionada foi a aula cuja temática abordou a Inconfidência Mineira. Ao procurar criar sentidos para o entendimento da derrama, realizou um deslocamento temporal, trazendo para o tempo presente como estratégia para demonstrar o descontentamento dos mineradores com a prática da cobrança de impostos, ao colocar uma lógica social ao alcance do aluno: “*alguém gosta de pagar impostos*” (informação verbal - aula)?

Mobilizando o livro didático, selecionou a verificação de aprendizagens os exercícios 3,4,5,6 e 10 direcionados para a complementação dos estudos individuais e desconsiderou os demais, reforçando as suas escolhas no desenvolvimento das atividades. Ainda em sala de aula, utilizou a atividade do *box* intitulado “O passado presente” em que apresenta a reflexão da mineração na região da Serra Pelada através de fotografia do ano 1986 (VAINFAS et al., 2015a, p. 123), chamando atenção para as condições de trabalho dos mineiros.

Figura 4 – Atividade do livro didático tematizando a mineração



Fonte: VAINFAS et al., 2015a, p. 123.

É importante demarcar que as atividades eleitas condicionaram suas narrativas e a levou a excluir outros exercícios justificando as dificuldades cognitivas para sua elaboração como também os conhecimentos mobilizados que não vieram a compor a sua narrativa na construção do objeto de ensino, o que reforça a situação da relativa autonomia do professor que seleciona os saberes condicionado aos seus próprios. Ainda que utilize o livro didático como organizador das atividades de aula, o professor se apropria do material impresso, reelaborando os textos e lições dos livros didáticos (MONTEIRO, 2009).

Ainda na sequência das aulas, na construção da compreensão sobre o episódio da Revolução Francesa, utilizou o texto do livro didático, com leitura compartilhada, realizando intervenções ao pontuar os papéis dos personagens no episódio (Luis XVI, Voltaire, Maria Antonieta, etc.) como maneira de localizar a ação histórica para a dimensão decisória dos sujeitos, já que a temática valoriza as trajetórias dos atores para compreender o evento complexo e denso em informações. Como no exemplo do personagem histórico Napoleão Bonaparte, ao analisar sua imagem presente no livro didático.

É isso que eu quero. Simples. Vocês terem uma informação. Depois, se vocês quiserem, podem se aprofundar. Existem livros, filmes, muito material sobre Napoleão Bonaparte. Ele foi imperador e não rei. Vocês sabem a diferença? Imperador comanda um império, muito maior (informação verbal - aula).

Figura 5 - Texto e imagem do livro didático utilizados na aula que tematizou a Revolução Francesa



Legenda: A imagem (gravura aquarelada) possui autoria de Andrea Appiani, Século XVIII. Seu título é *General Bonaparte*, de acordo com a citação presente no manual escolar.

Fonte: VAINFAS et al., 2015a, p. 102.

A estratégia da professora foi trazer para a dimensão dos protagonistas o acontecimento complexo que segue em uma narrativa de diferentes períodos e elementos que caracterizaram o episódio revolucionário. Assim, ao buscar a figura histórica de Napoleão Bonaparte, esforçou-se para relacionar o indivíduo à estrutura temporal em que está inserido e fornece sentidos para as suas ações, dando formas de conceber o sujeito.

No sentido de uma perspectiva biográfica, procurou uma prática relacionada à historiografia (em que buscou no texto do livro didático que se sustenta através de referências

historiográficas), relacionando as ações humanas às estruturas em que se inserem e ganham significados (DOSSE, 2012). Por fim, relacionou a dimensão da história escolar com outras dimensões produtoras de sentidos de passados, ao indicar outros artefatos possíveis de acesso ao conhecimento do passado, ainda que não somente referências historiográficas.

Nas atividades de verificação do livro didático, selecionou os exercícios 1, 2, 4, 6 e 8 e, na sequência das aulas, o *box* “OUTRAS HISTÓRIAS: Modos de viver” (VAINFAS et al., 2015a, p. 93) em que tratou dos *sans-cullotes*, explicando a expressão localizando o grupo no contexto social revolucionário francês (Anexo, Figura 5).

Por fim, a temática Revolução Industrial teve seu foco nas relações de trabalho, ainda que refletisse sobre as inovações tecnológicas, através da introdução das máquinas a vapor. Em paralelo a leitura coletiva do texto didático (VAINFAS et al., 2015a, p. 131), explicou os termos “proletário” e “burguesia”, na lógica da luta de classes.

Através da explicação da “venda da força de trabalho braçal ou intelectual” exemplificou a diferença através de reportagem veiculada na televisão, onde uma empresa em São Paulo não conseguiu preencher as vagas de trabalho disponíveis por falta de qualificação dos pretendentes ao cargo. E trouxe para a realidade dos estudantes o papel da escola na formação dos trabalhadores, através do fragmento da aula.

Só copiar na sala não adianta! Se vocês fossem do Egito Antigo seriam a nata da sociedade, mas hoje não é valorizado. O que se valoriza é a criação, saber aplicar o conhecimento. Vejam aquelas empresas da Califórnia. O pessoal recebe pela criação. A empresa favorece para que eles criem. Não conseguem criar? Vão dormir, jogar pingue-pongue, lanchar... tudo que temos hoje é fruto de uma criação: caneta esferográfica, celular, ar-condicionado. Por isso, eles ganham muito bem para criar algo que seja consumido. Só carregar caixa não é valorizado (informação verbal - aula).

A professora relacionou o trabalho manual ao trabalho intelectual, mostrando seus distanciamentos e aproximações, como caminho de motivação do aluno em seu fazer diário. Em seguida, fala da criação promovida pelo vapor, relacionando com a introdução da ferrovia no transporte de carvão e ferro que permitiu o desenvolvimento industrial inglês, conforme transcrição apresentada neste fragmento: “já viram uma locomotiva antiga nos filmes? Essa nova novela das sete (referindo-se a “O tempo não para”, transmitida pela Rede Globo em 2018)... é muito interessante, que fala de hoje e de 1887. E a panela de pressão? O que faz o pininho rodar”?

Alunos: O vapor!

Professora: Prestem atenção nos filmes que tiverem uma locomotiva. Vocês verão que terá só um vagão para transportar o carvão (informação verbal - aula).

Como atividade do livro didático, selecionou os exercícios 3, 4, 6, 8, 9 e 10 (VAINFAS et al., 2015a, p. 140) que refletem sobre as relações das classes sociais e os motivos do pioneirismo inglês na industrialização.

Na aula seguinte, desenvolveu com os alunos o *box* “Documento” (VAINFAS et al., 2015a, p. 133), em que apresentou fragmento do depoimento de um operária ao parlamento inglês sobre as condições de trabalho nas fábricas (ANEXO).

Figura 7 – Texto do livro didático abordando as condições de trabalho durante a Revolução Industrial inglesa



Com o início da indústria têxtil, as mulheres, camponesas, trabalhavam em casa, depois passaram a se deslocar para as fábricas. A imagem da esquerda mostra o interior de uma casa na Irlanda onde três mulheres estão envolvidas no trabalho de fição enquanto outra cozinha. Gravura de William Hincks, 1782. Coleção particular. Abaixo, mulheres e meninas trabalham em fábrica têxtil. Gravura anônima do século XIX. Coleção particular.

DOCUMENTO

Com a palavra, uma operária

Leia com atenção o depoimento de uma operária inglesa realizado em 1831. Seu nome era Elizabeth Bentley.

Tenho vinte e três anos de idade e vivo em Leeds, cidade ao norte da Inglaterra. Comecei a trabalhar na fábrica de linho do senhor Busk quando tinha seis anos de idade. Eu era uma pequena *miller* (criança que tira as bobinas das máquinas quando estão cheias).

Nessa fábrica, eu trabalhava de cinco da manhã até nove da noite, quando havia muito o que fazer, mas em épocas normais, o tempo era de seis da manhã às sete da noite.

Trabalhei na fábrica do senhor Busk três ou quatro anos. Depois, fui para a fábrica de Benyon. Eu tinha cerca de dez anos de idade. Trabalhava de cinco e meia da manhã até às oito da noite. Quando estava bem, ia até as nove.

As crianças na fábrica de Benyon eram obrigadas a trabalhar sob a ameaça de uma cinta. As meninas sempre tinham marcas roxas em suas peles. Se os pais se queixavam dos excessivos maus tratos, a consequência provável era a perda do emprego da criança. E disso os pais tinham medo.

In: Parliamentary Papers, 1831-1832, vol. XX.
Disponível em: <<http://www.victorianweb.org/history/workers1.html>>
Acesso em: 7 abr. 2015. [Tradução livre e adaptada pelos autores.]

Partindo da leitura do depoimento de Elizabeth, a que conclusões podemos chegar sobre:

- o trabalho infantil no século XIX?
- as leis trabalhistas?
- a situação socioeconômica dos trabalhadores das fábricas?

Fonte: VAINFAS et al., 2015a, p. 133.

Diante das questões apresentadas, chamou atenção para as questões que envolviam o trabalho feminino e as diferenças entre anarquismo e comunismo.

Eu gosto de trabalhar com anarquismo porque eles foram muito mal interpretados. Pergunta do quiz, hein? É bem complexo para vocês. Nós vimos esse símbolo

(desenha o símbolo no quadro) no movimento “Passe Livre”. O “A” sai do círculo porque o círculo representa limitação. O Estado requer participação da população. Por que na escola existe porteiro, carteirinha, coordenação? Porque os alunos não introjetaram o senso de participação. Eu estou falando e tem gente falando junto. A ditadura é a maneira de impor o controle sobre a sociedade. Anarquismo não é sinônimo de bagunça. É a ideia de assumir responsabilidade. Uma criança, a mãe fica em cima mantendo o controle porque a criança não tem consciência formada. O anarquismo acrescenta um estágio ao socialismo. A sociedade indígena é do “tipo ideal”, com a divisão de tarefas e a distribuição de acordo com a necessidade de cada família. Não tem acumulação. Hoje vamos ao mercado, compramos um monte de comida em promoção e depois vai tudo pro lixo.

Aluno: Professora, um comunista faz tudo contra a lei?

Professora: Não necessariamente. O comunista quer mudar algumas leis.

Aluno: Eu vi na televisão que comunista é contra as leis.

Professora: Eles podem até ser contra, mas existe um propósito de sociedade. Leis que vão contra os interesses dos trabalhadores, os comunistas vão questionar.

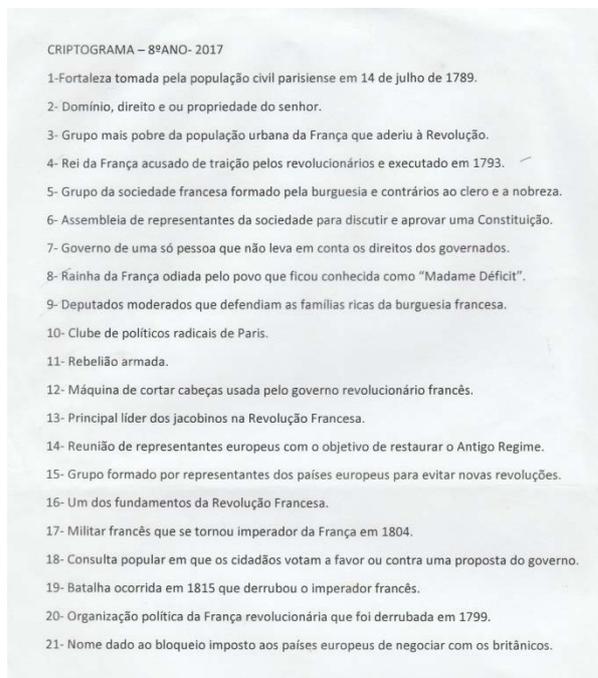
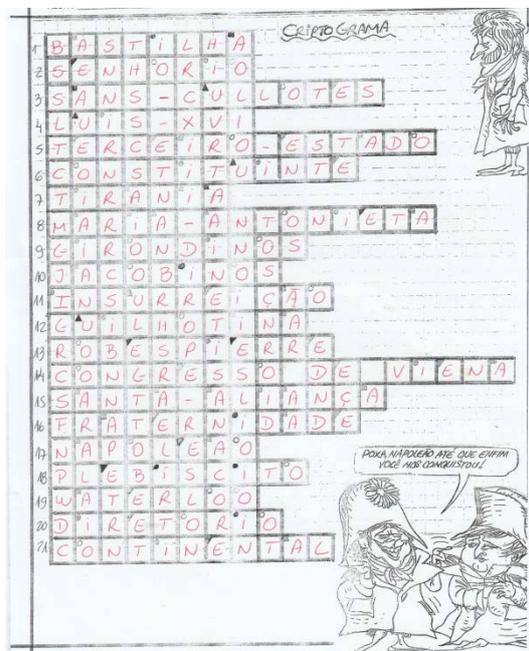
O capitalismo tem discrepância no acúmulo. No anarquismo não teria tanta discrepância, teria menos desigualdade (informação verbal - aula).

A passagem acima chamou atenção para alguns pontos: o primeiro diz respeito a própria seleção de “conteúdos”, que, como já dissemos em análise anterior, procura dar conta de uma extensão de saberes, mas que, ao fim, termina por simplificar o processo histórico, no sentido de facilitar a apropriação de saberes. O que remete ao segundo ponto em que a professora seleciona o que será ensinado, abrindo possibilidades de desenvolver um texto oral que é composto por diferentes saberes. Sua narrativa foi adaptada ao público escolar, ao buscar referências do tempo presente e práticas sociais para produzir sentidos ao que se ensina. A intervenção do estudante demonstrou que possui uma bagagem e esta é adquirida em diferentes experiências, como o acesso midiático e que a informação foi mobilizada em sua interação com o saber. Ao final, as atividades propostas contaram com questões elaboradas pela professora e não utilizadas a orientação de atividade oferecida pelo livro didático, apresentando, mais uma vez as escolhas assumidas em sua prática profissional. Como veremos, o texto do livro didático foi utilizado em sua avaliação trimestral final.

Por fim, as atividades de autoria da professora – criptograma e bingo de palavras – são estratégias para consolidar termos para compreensão do período estudado, em que procurou diversificar a prática de sala de aula com atividade desafiadora. O criptograma parte da definição do termo ou a trajetória do sujeito em questão para que o estudante escreva o termo ou o seu nome, por exemplo, “fortaleza tomada pela população civil parisiense em 14 de julho de 1789”, tendo como resposta “Bastilha”. Já o bingo de palavras, inverte a lógica: parte da palavra para que o estudante preencha o termo ou a participação do sujeito no acontecimento, exemplificando “Marques de Pombal”, que teve como resposta “ministro do rei D. José I, e Portugal, que foi responsável pela reconstrução de Lisboa no século XVIII”. Tanto no criptograma quanto no bingo, as enunciações foram retiradas do livro didático, mobilizado

desta vez como material de consulta. Nesta sequência, foi trabalhado o criptograma da Revolução Francesa e o bingo de palavras como revisão para a avaliação.

Figura 8 – Atividade autoral “Criptograma”



(a)

(b)

Legenda: (a) - Folha para preenchimento das respostas dos estudantes com gabarito preenchido pela professora; (b) – folha com as sentenças distribuídas aos estudantes (ANEXO – Figura 8).

Fonte: Criptograma. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Como fechamento do conjunto de aulas, a professora aplicou avaliação que foi construída da seguinte maneira: dividida em três partes, na primeira apresentou o fragmento do depoimento da operária retirado do livro didático, reelaborando as questões. Na segunda parte, apresentou dez palavras e nomes retirados do bingo de palavras envolvendo os três capítulos abordados, em que a proposta foi de relacionar as definições e trajetórias com os termos e nomes. Por fim, seis questões optativas sobre a Revolução Francesa e Revolução Industrial fechando a atividade avaliativa (ANEXO – Figura 9).

Figura 9 – Avaliação Trimestral Final (2º)

(a) Frente da avaliação com gabarito preenchido pela professora; (b) verso da atividade avaliativa.

Legenda: (a) - frente da avaliação com gabarito preenchido pela professora; (b) verso da atividade avaliativa.

Fonte: Avaliação Trimestral Final (2º). Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

3.2.2 A prática profissional de Maria e os significados da história ensinada

Reconhecendo que a descrição da sequência no formato narrativo foi um fator limitador, pois deixou de lado a dinâmica das aulas, procuramos ilustrar as escolhas individuais da professora que se realizaram num campo coletivo de possibilidades, em negociações tensas que envolvem o ensino de história e a cultura escolar e os sujeitos das aprendizagens.

O material possibilitou um panorama metodológico da prática da professora, ainda que numa escala reduzida de conjunto de aulas de cinco semanas (planejadas para seis semanas), através de sua atuação e da mobilização de materiais, em que investigamos a racionalização em seu fazer pedagógico. O conjunto de textos, produzidos e/ou mobilizados para o desenvolvimento do trabalho profissional, é fonte para compreensão dos fatores diversificados da narração histórica, como a busca de uma orientação em relação ao passado através da mobilização de aspectos existentes no tempo presente, como filmes, telenovelas e elementos que participam da realidade sociocultural do aluno, além da evocação da memória enquanto

experiência pretérita que ganha força no processo escriturário do *texto* da aula, permitindo evidenciar o pensamento histórico constitutivo da prática docente, através de seus procedimentos metodológicos.

Os materiais em conjunto com a mediação são pensados estrategicamente para construir conhecimentos através da desnaturalização do tempo e das ações históricas, motivo pelo qual se reforça as diferentes relações temporais, intencionando facilitar a compreensão da história ao mobilizar diferentes recursos (analogia, anacronismo temporal, narrativa, materiais culturais). E a aprendizagem é facilitada na medida em que os passados se tornam familiares, ou seja, aproximados da realidade sociocultural do estudante, criando sentidos para os objetos de conhecimento escolar.

O *texto* desenvolvido a partir de sua prática afirma que o professor é sujeito do conhecimento, ao mobilizar subjetividades na elaboração e distribuição de atividades concretas, em que a teoria do saber e a prática de ensinar este saber não são colocadas em polos opostos, mas interligados em diversas tramas discursivas. Os exemplos utilizados buscaram não apenas mobilizar diferentes saberes, como o acadêmico, escolar e experiencial, que articulados através dos fluxos de sentidos, foi validado como um saber autêntico, desenvolvido em sua autoria, como na seleção do exemplo do escriba egípcio numa sociedade em que a escrita era disponibilizada para um pequeno grupo, como também nas relações possíveis com esse conhecimento, ao exemplificar a realidade do estudante, como a panela de pressão ou indicar a telenovela que é acessível ao consumo cultural do aluno, o que fez com que modificasse os esquemas temporais de referência: ora relacionando o passado ao presente, ora partindo do presente em direção ao passado. Soma-se ainda o horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006) ao abrir possibilidades ao futuro, em seu ativismo na educação e formação das novas gerações, percebido na seleção de atividades em que reconheceu as ações coletivas dos sujeitos (como os *sans-cullotes* e a exploração do trabalhador das fábricas), considerando a potencialidade do ensino de história na formação de consciências, motivo pelo qual fez as escolhas dessas atividades em detrimento de outras ao valorizar a formação sóciohistórica do grupo, possibilitando o reconhecimento do indivíduo na história, já que “ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou de uma comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo” (HOBSBAWN, 2013, p. 25). Por esse motivo se torna necessário conhecer o ambiente concreto onde se realizam as aprendizagens e as interações sociais entre os atores do conhecimento.

3.3 A presença na sala de aula: interseções entre discursos escolares e as práticas profissionais

A revisitação ao passado ocorre por diferentes caminhos e o conjunto de atividades articuladas do ensino escolar oficial é um deles, em que se apresenta uma condição histórica de sua produção. O processo de significação e identificação do conhecimento é possibilitado pela mediação profissional que, como sujeito ativo do conhecimento, produz sentidos em conjunto com os alunos, já que suas ações reconhecem a participação e para eles é direcionada. Assim, a dimensão alteritária do ensino de história considera a aproximação ao nos reconhecermos como seres humanos que vivemos e criamos fatos históricos e, em seu distanciamento, através do manejo de ferramentas científicas, que nos permite compreender melhor e entender as circunstâncias que diferem para que as histórias e a história sejam produzidas (GOULART, 2012).

A partir das três práticas analisadas sustentadas pela bibliografia consultada, pudemos acompanhar a diversificação no ensinar a partir das situações possibilitadas, em que diferentes temporalidades se relacionaram e produziram sentidos a partir das autorias individuais dos atores observados. Os Professores possuem posição de protagonismo na compreensão e veiculação de saberes, “independentemente das considerações e valorações relativas ao produto do ato de ensinar” (ZAVALA, 2014, p. 23), já que o ensino é conduzido pelo professor e não regido por leis gerais.

A aula é uma atividade cultural em que considera a prática profissional do professor. É onde há ocorrência de produção, divulgação e circulação de saberes e, ao mesmo tempo, é o próprio *locus* de investigação enquanto objeto de pesquisa, na busca por informações que possibilitem garantias metodológicas da didática escolar. As narrativas transcritas estão interligadas entre o ofício do professor e a prática investigativa do pesquisador, localizando-se em suas historicidades e delimitadas em seus propósitos institucional educativo.

Como acontecimento que não se repete pela sua efemeridade, o evento aula se perde na ausência de registros. Assim, os registros de observação das aulas, bem como a coleta dos artefatos materiais nos forneceram os vestígios que possibilitaram a reconstituição incompleta da construção de saberes para a história ensinada, considerando as desarticulações dos regimes temporais. A presença na sala de aula permite perceber nuances, detalhes que contribui para a compreensão da Didática da história, onde os sentidos de ensinar e aprender são negociados, como também os sentidos de diferentes saberes que, na complexidade e

especificidade das práticas escolares, relacionam-se através do jogo de equivalências: saberes transitórios e busca de fixação de sentidos de “escolar” (GABRIEL, 2015).

A aula, portanto, é construída nas inter-relações entre sujeitos e sujeitos e saberes. A decisão do que será veiculado, sua profundidade e os meios mobilizados não é decisão isolada dos professores, mas é mediada por escolhas que envolvem o currículo, práticas sedimentadas do componente curricular, tradição disciplinar, expectativas em relação aos estudantes e possibilidades materiais, como espaço físico, materiais de suporte pedagógico, livro didático, etc.

A presença na sala de aula oportunizou não apenas vivenciar diretamente as práticas desenvolvidas, como ainda buscar explicações e impressões sobre as decisões tomadas com relação às atividades dos professores, cabendo a eles, dentro do contexto apresentado, decidir o desenvolvimento das práticas pedagógicas com base em seu saber-fazer (TARDIF, 2014).

As três práticas observadas apontaram para o protagonismo das professoras que, por caminhos diferentes, buscaram os sentidos na reconstrução de passados, procurando tornar o conhecimento acessível pela sua identificação e familiaridade com o universo cultural do estudante, na crença de promover a aquisição de saberes. Daí a recorrência a diferentes recursos para que o ensino de história ganhe sentido de processo, que o estudante se perceba envolvido no movimento das ações históricas e utilize como ferramenta de compreensão de seu tempo e assim gerar expectativas de futuro.

A temporalidade foi constantemente acionada e desarticulada, orientando a construção dos textos orientados para os alunos. Como visto, os três professores elaboraram as representações da linha do tempo com os seus marcos históricos tradicionais. Os textos desenvolvidos nas aulas não procuraram validar o texto histórico em caráter de estatuto de verdade com base na verificação, mas com o propósito de desenvolvimento da consciência histórica para a formação de sujeitos conscientes de sua historicidade e assim, com possibilidades de intervenção no mundo (RÜSEN, 2010). Diante da complexidade de relacionar temporalidades, compreender passados a partir de suas historicidades em que circulam no ensino oficial como “conteúdos escolares” se faz necessária a intervenção do professor na reelaboração didática e na mediação junto ao aluno.

Pelo caminho da formação de sujeitos, a relação temporal entre experiência e expectativa foi assumida não como uma referência de temporalidade para legitimação de práticas pedagógicas no ensino de história, mas antes como forma de apresentar a utilidade do conhecimento histórico em seus usos práticos na interpretação do social. Confundida e enunciada pelos professores como uma orientação linear do processo histórico, mas o que

pudemos observar, leva-nos a afirmamos que a formação inicial, a prática profissional e a cultura histórica da qual os professores participam, exercem influências na construção de seus textos e que conduziram em formatos explicativos para além da linearidade temporal. E ainda que a história escolar não esteja sob o controle das regras de racionalização científica, o saber escolar é resultado de construções autênticas do conhecimento histórico na dimensão do ensino oficial.

É certo que demanda esforços para conscientização de determinadas ações que já se estabeleceram na cultura escolar e, por esse motivo, termina por se naturalizar no cotidiano, passando despercebidas. A seleção dos conteúdos a serem ensinados é uma situação que merece atenção, como caminho para atualizar as demandas de novas narrativas em que os sujeitos se identifiquem e assim sustentem narrativas diante das produções de sentidos pela via do pertencimento, da identificação com o objeto de conhecimento. Desta maneira, os professores, enquanto leitores e produtores de textos orientam-se para que o aluno também se posicione como leitor do texto da aula e assim, produza os textos que traduza a compreensão da história, demonstrável através das competências narrativas (RÜSEN, 2011b).

Mediante os procedimentos apresentados, o fato de chegarmos ao resultado de que o conhecimento escolar é resultado de diferentes saberes que são articulados pelo protagonismo docente, não nos levou a desconsideramos as ferramentas de produção do conhecimento histórico, baseadas na historiografia e teoria da história, na aplicação da realidade escolar. Ao contrário, são potentes recursos de operação que permitem conduzir o desenvolvimento das atividades intelectuais na construção de saberes, instrumentalizando o indivíduo através da orientação no tempo social e individual, desenvolvendo a compreensão do recurso da narrativa, abrindo possibilidades para diferentes maneiras de se relacionar com o passado, seja pelo uso da biografia como elemento de análise ou mobilizando diferentes modelos teóricos.

Mas como apontado pelos professores e observado em suas práticas, a replicação de conhecimentos científicos na realidade escolar, sem considerar os procedimentos didáticos, deixou a desejar na formação dos educandos, motivo pelo qual os professores Antônio e Laís afirmaram que buscaram outros caminhos que levaram a construção de suas práticas pedagógicas. Por esse motivo, houve a necessidade de injetar fluxos de outros saberes, considerando suas experiências de vida e experiências na prática de ensinar história.

Ao mobilizar outros saberes, novos textos foram inseridos na constituição do texto da aula, caracterizando a polifonia através de música, filmes, textos escritos e orais adquiridos na vivência do professor e na experiência de sua profissão, em que contribuíram na criação e negociação de sentidos junto aos alunos, superando a aula para além do texto escrito. A

didatização do saber histórico é assim resultado de complexo processo que resulta em um saber original e autoral, considerando as formas de orientação temporal e, por conseguinte, as construções narrativas que são orientadas pelas temporalidades sugeridas.

De posse da extração de informações das práticas docentes, encaminhamos para a percepção das apropriações realizadas pelos estudantes através do material direcionado pela professora Maria aos alunos: o caderno de aula contendo anotações do estudante, trabalhos desenvolvidos e avaliações, com os protocolos preenchidos pela professora. Assim, compreendemos o impacto das ações dos professores sobre os alunos.

4 AVALIAÇÃO FORMAL E PRÁTICAS DOCENTES: SABERES E CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES

O objetivo deste capítulo foi relacionar a prática docente desenvolvida nas aulas enquanto produção de textos históricos escolares e a apropriação dos estudantes dos saberes através das lições e avaliações formais. Os materiais de verificação de aprendizagens serviram de vestígios diretos para conhecer as atividades de rotina e as avaliações formais que compõe os textos das aulas, fornecendo um percurso através de sua lógica interna pela seleção de atividades e, por esse motivo, permitem acesso à compreensão das subjetividades mobilizadas nas aulas e seus sentidos produzidos.

Tais materiais em seu conjunto oferecem as expectativas de aprendizagens históricas, encontrando-se articulados com as propostas curriculares, as narrativas dos professores, os textos do livro didático e outros materiais didáticos que participaram do processo manufatura das aulas e assim, da composição do saber histórico escolar, servindo de indícios para compreensão da prática docente. Os instrumentos de verificação utilizados foram as lições aplicadas pela professora Maria como atividades, exercícios e avaliações, que buscaram a racionalização dos alunos na apropriação de saberes e assim, abriram caminhos para investigarmos os sentidos de se ensinar história.

As avaliações formais foram utilizadas como evidências para compreender a formação da consciência histórica dos estudantes, observada através das competências narrativas, que se traduzem nas respostas dos estudantes em interação com o material avaliativo. O instrumento da prática pedagógica da professora, ao valer-se de atividades, textos escritos e orais, lições que circularam nas aulas pela sua escolha intencional, como resultado da construção de suas aulas, onde diferentes recursos foram mobilizados, como a explicação, textos do livro didático, imagens do livro didático (incluindo mapas), atividade autoral.

O conjunto de práticas, construídas em negociação e interação com os estudantes, foram reunidas na avaliação como elemento da prática pedagógica que objetivou mensurar através das capacidades de respostas dos estudantes, as aprendizagens. Dessa maneira, a avaliação é um caminho para refletir sobre a ação pedagógica (ESTEBAN, 2013, p. 13).

André Chervel (1990) chamou a atenção para a peculiaridade das lições, atividades, avaliações como fontes investigativas de parte da cultura escolar e, mais especificamente, do trabalho docente. Porém, as dificuldades residem no fato de que tais materiais não são sistematicamente arquivados e intencionalmente conservados para a posteridade, perdendo-se

no percurso do tempo. Reduz, portanto, as possibilidades de investigação enquanto indícios das práticas escolares. Exercícios e lições são possibilidades de investigar um elemento que compõe a cultura escolar em que o professor procura incutir, através das atividades, a eficácia do seu trabalho junto aos estudantes (CHERVEL, 1990).

Recortamos metodologicamente a prática da professora batizada ficticiamente Maria que, em seu trabalho minucioso no ano 2018, deixou evidências de sua atividade profissional através de seu conjunto de materiais didáticos desenvolvidos e organizados para efetivação de seu trabalho docente, composto de diferentes registros como diários, planos de curso e de aula, apontamentos de suas aulas, avaliações com gabaritos, apresentados no capítulo anterior em conjunto com a sequência de aulas para compreender seus usos e intenções. Também nos chegaram como vestígios de sua prática as atividades autorais desenvolvidas junto aos estudantes, as apropriações do livro didático através de suas seleções de textos didáticos e lições, textos científicos reproduzidos, além de suas narrativas escritas para reprodução dos estudantes em seus cadernos e suas narrativas orais, registradas durante a observação direta das aulas, conforme apresentado no terceiro capítulo. Os registros da professora possibilitaram a reconstrução de se ensinar história na dinâmica do processo educativo que é a sala de aula e nos revelam a condução e controle de uma prática escolar, institucionalizada pela legislação educacional e, portanto, explicitamente organizada e socialmente dirigida.

O que investigamos nesses materiais didáticos são as inter-relações desenvolvidas na atividade complexa de se ensinar história, que se localiza tanto na dimensão da cultura histórica da qual fazemos parte, como também se insere na dimensão da cultura escolar, que demandam comportamentos e práticas tanto do professor quanto do aluno. As avaliações fazem parte do cotidiano escolar como uma prática concreta em que o professor é responsável por realizar o processo de avaliação junto aos alunos em sala de aula. Consideramos a efemeridade das aulas que se perdem nas ausências de registros, motivo pelo qual valorizamos o conjunto de material didático utilizado na pesquisa, pela sua peculiaridade de conservação e por nos possibilitar acessar as subjetividades dos estudantes através de suas respostas em mediação com a prática avaliativa, que envolve elementos objetivos e subjetivos identificados em nossa pesquisa, a saber:

- a) É uma atividade cultural integrante do cotidiano escolar, que permite a conexão entre a prática escolar e a prática social;
- b) Compõem as práticas burocráticas de controle de saberes pela distribuição dos conteúdos socialmente definidos como significativos e necessários, de maneira a

fornecer resultados codificados em notas/conceitos, com preocupações administrativas;

- c) Produto portador de narrativas pela reconstrução de saberes docentes, em que pese diferentes saberes em sua composição, tanto acadêmico, quanto escolar, que são mobilizados pelas escolhas da professora, considerando experiências e vivências escolares, por ações dos professores, sujeitos das ações sociais, em suas relativas autonomias pedagógicas e o diálogo entre prática e teoria, ainda que a última não se apresente explicitamente. Considera também na confecção da avaliação, os saberes e lições que circularam nas aulas, distribuídos no formato de “conteúdos”.

O objetivo em utilizar as avaliações formais para análise das práticas docentes não recaiu na perspectiva de desenvolver uma “teoria da avaliação”, mas utilizá-las como evidências de uma ação complexa e específica que é o ofício do professor, para compreendermos como os instrumentos de avaliação formal, elementos integrantes do fazer pedagógico, contribuem para a compreensão da reelaboração da história escolar, através de seus elementos discursivos, para recolhermos indícios de como os professores criam e negociam sentidos de inteligibilidades e apropriações de saberes objetivando as aprendizagens históricas na dimensão escolar.

4.1 Protocolos de leitura como instrumento de observação metodológica das práticas escolares

Destacamos as avaliações finais de cada trimestre, como procedimento para analisarmos a condução das aulas pela professora, relacionando o texto da aula, o livro didático e a avaliação. A avaliação formal é aqui assumida como um elemento “síntese” das aulas, sendo um indício dos saberes que circularam nas aulas e são selecionados sistematicamente caracterizando a atividade enraizada em nossa cultura escolar. Dessa maneira, são depositadas expectativas de aprendizagens, no que diz respeito ao que se espera o que os alunos atinjam enquanto compreensão das aulas, sem desconsiderar por parte dos estudantes, a preocupação de reverterem seus desempenhos em aproveitamentos quantificados em notas conceituais necessárias para a aprovação anual, considerando a dimensão burocrática das atividades avaliativas.

As avaliações formais conservadas possuem “gabarito” preenchido de próprio punho pela professora. Assim, são “propostas como um processo que compara a resposta do(a) aluno(a) ao padrão definido pelos objetivos desenhados” (ESTEBAN, 2013, p. 111). Por sua vez, indica o que se esperava enquanto resposta dos alunos, pela via dos exames escolares.

Os exercícios são evidências da racionalização do professor que aponta para os objetivos que se pretende de atingir, dando contornos a uma finalidade educativa, como “conteúdos” curriculares, seleção de textos do livro didático, científicos e/ou autorais, modelos explicativos produzidos nas aulas sob orientação docente, de forma a representar um saber, permitindo identificar a trajetória intelectual percorrida nas aulas ao mesmo tempo em que se define o que se espera com a atividade educacional.

Apropriadamos da noção de protocolos de leitura para interpretarmos o material. O historiador francês Roger Chartier (2009) analisando a história das práticas sociais de leituras de materiais impressos, relacionou as intenções do autor que pretende uma aquisição de leitura de seu texto e as apropriações dos leitores que não refletem o desejo de assimilação textual depositada pelo autor “sem resistência nem desvio” (CHARTIER, 2009, p. 79).

Com efeito, podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção (CHARTIER, 2009, p. 96).

Os protocolos de leituras são dispositivos buscados pelo autor do material impresso para que o texto tenha a justa interpretação, de acordo com suas intenções, com “instruções” que levam ao leitor à praticar a leitura da maneira que lhe é indicada pelo protocolo, que se dirige a um “leitor ideal”, ainda que o universo de leitores seja diversificado.

O interesse investigativo recaiu na relação entre as práticas pedagógicas da professora Maria através da mobilização de seus artefatos pedagógicos que, elaborados para a medição das aprendizagens, foram incluídos em seus instrumentos avaliativos, direcionando para a relevância das aprendizagens aos seus alunos. Assim, as atividades impressas nas avaliações ligam-se diretamente com seu texto de aula. Seja a apropriação de textos do livro didático ressignificados, como também de outros textos mobilizados durante as aulas e utilização nas provas, o material integra o seu conjunto didático e nos serviram de fios condutores para aprofundarmos nas relações entre aluno e professor interagindo nas aulas de história pela multiplicidade de vozes existentes, via mediação de saberes.

Como percebido nas falas dos professores entrevistados e na observação de suas ações, a autonomia relativa da prática docente faz com que realizem adaptações nos materiais

didáticos, selecionando ou excluindo textos e lições do livro didático, como também introduziram novos materiais, como textos, vídeos e atividades, em que consideraram o aluno para quem o texto da aula se dirige, negociando sentidos e aguardando dos estudantes expectativas de efetivação de aprendizagens, o que resulta na configuração de um trabalho autêntico. Sendo assim, aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental, impõem-se como condição a aquisição e domínio da leitura e da escrita, de maneira que apresentem intimidade com o objeto de leitura em seu manuseio e assim ingressarem na comunidade de sentidos (ROCHA, 2009). O oposto da falta de habilidade com as práticas de leitura e escrita é encarado como desvio de conduta, entendido como fracasso de aprendizagem.

Como fonte textual e de pesquisa bastante utilizado nas aulas, o livro didático desempenha importante papel nos processos educativos, fazendo parte da experiência de ensino. São mobilizados em diferentes oportunidades: “como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização” (MONTEIRO, 2009, p. 177).

Resultado de políticas públicas, demandado por currículos oficiais e pressionados pelo mercado editorial, os manuais didáticos são componentes da prática cultural em nossa sociedade. Produto complexo com finalidades pedagógicas que é dirigido aos professores e estudantes, trás ainda tanto em seu projeto editorial, como pelos seus autores adaptações, analogias, reconfigurações, conceitos, modelos explicativos, lições e outras formas de representar o saber histórico. Nas práticas apresentadas, o livro didático foi mobilizado, tanto nas aulas como nas avaliações, sendo por esse motivo, foco da investigação no conjunto dos materiais pedagógicos mobilizados. É pela autoria do professor em interação com o aluno e diferentes saberes, nas escolhas em sala de aula que o livro didático ganha sentidos nas práticas escolares.

4.2 Professores e livro didático: usos e adaptações

Para operacionalizarmos o referencial acima exposto, utilizamos essa seção para analisarmos fragmento da aula e trecho da entrevista do professor Antônio, como também a entrevista com a professora Laís, onde ambos abordaram a mobilização dos livros didáticos. Vale retomarmos a situação acompanhada no primeiro capítulo em que diagnosticamos a complicação entre Currículo e Conteúdos percebidas nas falas de ambos os professores. A

narrativa escolar foi entendida como a própria constituição deste saber e, ao mesmo tempo, a forma de apresentação e divulgação, em que diferentes saberes, incluindo as narrativas extraídas dos livros didáticos, dialogaram tensamente na construção do texto de aula pela diversidade de vozes, resultando numa narrativa histórica autêntica, que ganha sentido no acontecimento da sala de aula.

No terceiro capítulo, acompanhamos a construção dos textos de aula dos professores, em que os manuais didáticos foram mobilizados como recursos textuais na utilização de textos escritos impressos, imagens e lições, que serviram como elementos para a construção das narrativas dos professores. Ao retomarmos as fontes de pesquisa, imergimos na questão do livro didático ampliamos a escala de observação, ao tempo em que aprofundamos na compreensão das construções dos textos de aula.

Primeiro, selecionamos dois fragmentos do professor Antônio, fruto da observação direta e outro fragmento retirado da entrevista, para entendermos o lugar do livro didático como recurso textual em sua prática. Em seguida, numa seleção de fragmento da entrevista fornecida pela professora Laís, apontando para as diferentes maneiras de usos do livro didático: como recurso de acesso às fontes históricas e como recurso textual. Em último lugar, apresentamos rápida passagem da professora Maria que, ao iniciar o 3º trimestre do ano letivo, chamou atenção para a capacidade de leitura e escrita, valorizando o material didático como fonte textual de inserção dos indivíduos nas práticas de leitura. A partir das três compreensões de utilização do manual didático cotejamos com as práticas da professora Maria, compreendendo a sistematização da avaliação formal em relação as suas aulas.

A partir daí, nosso objetivo foi compreender as relações entre o texto da aula, suas narrativas e escolhas de regimes de temporalidades para entender como se constrói sentidos nas aulas de história em suas diferentes maneiras em que o saber escolar intencionalmente é utilizado como ferramenta intelectual na vida prática dos sujeitos, configurando a formação de consciência histórica (RÜSEN, 2010). As participações dos alunos nas avaliações, onde selecionamos as respostas qualitativamente, indicam a tomada de decisões na confecção das respostas, conferindo competências narrativas diante da capacidade de oferecer uma versão textual à proposta das aulas, fornecendo protocolos para a resolução da atividade avaliativa.

4.2.1 Professor Antônio e usos do livro didático

A narrativa a seguir foi desenvolvida da observação direta de uma aula do professor Antônio, em turma de 9º ano. O ponto de partida foi quando o professor, ao iniciar a aula, dirigiu-se ao quadro elaborando escrita para os alunos reproduzirem em seus cadernos justificando o fato de que o livro didático não havia sido distribuído, o que o colocou em evidência. Seguiu justificando a importância de leitura do texto do manual no período de aula, como também nos estudos individualizados. Ilustrou sua fala da importância de atualizar os estudos exemplificando com um acontecimento ocorrido no ano anterior. Ilustrando suas intenções, chamou atenção para um estudante que antecipava as leituras e por esse motivo, participava diretamente das aulas.

Numa aula em que o tema foi o “Movimento Cartista”, o professor datou o acontecimento no ano 1830. Já o aluno fez a “correção” para a data de 1823, justificada pela informação disponibilizada no texto didático. O professor, por sua vez, rebateu mobilizando outra bibliografia. Neste ponto, o professor discorreu sobre o fato de que o professor não garantia a especificidade de cada “conteúdo” apresentado e que as constantes atualizações dos materiais didáticos impressos dificultam as apropriações dos saberes renovados.

A rápida passagem apresenta a centralidade do livro didático enquanto instrumento pedagógico além de sua “autoridade” enquanto portador de um saber que se apresenta a necessidade de desnaturalizá-lo, já carregando o seu protocolo. Ainda, o professor acionou estratégias para suprir a sua ausência pela via da “cópia do ponto”, já que o livro didático é também portador de narrativas e acionado como recurso textual. O livro didático, nesta passagem, foi também utilizado como recurso de atualização da narrativa, como objeto formativo docente.

Já na observação indireta por meio de entrevista, Antônio respondia sobre o uso de recursos em sala de aula, em que afirmou utilizar textos escritos, principalmente o suporte do livro didático, revelando os seus usos em diferentes recursos.

Entrevistador: como você mobiliza esses recursos de sala de aula? Você falou em colocar textos, principalmente do livro didático.

Antônio: É, você tem a disponibilidade do livro didático, mas nem sempre é possível, porque a gente lamenta muito, porque muitas vezes os livros didáticos se tornam escassos ao longo dos três anos, o aluno não pode levar o livro para casa, isso realmente é muito ruim. O ideal é que houvesse sempre a quantidade de livros suficiente para todos os anos. Porque a imagem é muito importante... eu gosto de trabalhar muito com imagem, podendo mostrar uma imagem... a imagem é fundamental.. eu até tenho vontade de seguir no campo de pesquisa, mais tarde, na

área de imagem: fotografias, charges... trabalhar com alguma coisa nesse sentido aí, para um futuro mestrado, talvez (informação verbal - entrevista).

Nesta passagem percebemos a importância do livro didático enquanto material disponibilizado como suporte das aulas e de acesso às fontes de estudo. Na prática da sala de aula, Antônio revelou as dificuldades cotidianas no que diz respeito à distribuição do material impresso. No ano seguinte, quando os estudantes retornam com o livro didático para a redistribuição, acaba por não possuir quantidade de exemplares suficientes. Sem excedente para reposição, a estratégia utilizada pela escola é de manter o material em sua posse, distribuindo no início do tempo de aula e recolhido após o uso, para que no ano seguinte, haja material disponível aos estudantes e que o professor possa efetivar seu trabalho com base no suporte material impresso. Por outro lado, a estratégia impede a continuidade do estudo individualizado.

Com relação aos usos do livro didático, foi mobilizado como recurso textual escrito, como também como fonte imagética, valendo-se dos seus aspectos gráficos. Vale lembrar que os autores do livro didático escolhido para o triênio (2017-2019) são historiadores reconhecidos em suas produções acadêmicas. O que fornece garantias “científicas” às narrativas disponibilizadas no material impresso.

Impossibilitado de transportar o manual para o estudo individualizado pela possibilidade não retorná-lo à escola, o contato com o objeto cultural se restringe ao tempo da sala de aula. Antônio, em sua fala, centralizou o livro didático como recurso em sua criação da aula, porém interferindo nas propostas apresentadas pelos autores do impresso, caracterizando sua autoria em seu fazer pedagógico.

4.2.2 Professora Laís e usos do livro didático

Por sua vez, a professora Laís, em entrevista, pontuou o papel do uso como recurso documental dos textos didáticos, o que permite uma diversificação nos textos a serem trabalhados junto ao aluno.

Porque felizmente os livros atuais são ricos de imagens, eu acho muito legal importante a gente partir, por exemplo, daquelas pinturas, das artes plásticas que são fotografadas e vem nos livros e a gente identificar por ali. Nossa! Eu acho que é de uma riqueza muito grande, sem falar nas charges quando se trata de assuntos mais atuais eu acho muito rico.

Eu ainda acho os textos meios rebuscados para os nossos alunos. Eu acho, eu acho. E como o tempo nosso em sala de aula é muito curto, a gente só tem três tempos semanais, e se você for “esmiuçar” cada texto ou pelo menos aqueles mais importantes, já é um tempão que você fica ali, e aí você tem a preocupação com o tempo, que tem que colocar toda aquela matéria para ser dada naquele ano porque no outro ano (ai, meu Deus), né? ... é muito pouco tempo, três tempos de aula você não acha que é muito pouco? (informação verbal - entrevista).

Apesar da renovação gráfica, ainda existe um distanciamento entre o texto escrito elaborado e a realidade dos estudantes que se distanciam do “leitor ideal”, pelo fato de não dominarem a leitura e escrita, práticas necessárias para a compreensão satisfatória dos textos. No mais, o tempo dispensado para as aulas não coincidem com o tempo necessário para a articulação das aprendizagens, o que gera uma dicotomia entre a realidade do cotidiano escolar e o manual didático, confeccionado mirando o “leitor ideal”, conforme enunciou a professora.

Vimos na sequência de aula da professora Laís (capítulo 2), os usos do material didático impresso em suas aulas, de maneira a mobilizar textos escritos e lições para a construção de saberes escolares para o ensino de história. Relacionava com sua trajetória profissional, em que no seu início, em escola noturna, não havia disponibilizado o livro didático, o que tornava-se desafiador, já que o manual escolar é, além de fonte textual, organizador das práticas docentes (MONTEIRO, 2009). Assim, via como ganho a possibilidade de acesso ao recurso didático, incrementando a prática pedagógica pela possibilidade de diversificação das ações em sala de aula, promovida pelo uso do material didático impresso.

4.2.3 Professora Maria: protocolos de leitura e escrita

Já a professora Maria, em suas enunciações durante as aulas, chamou atenção dos estudantes para o desenvolvimento da capacidade de leitura escrita. Certa aula que iniciava o terceiro e último trimestre do ano letivo de 2018²¹, discorreu sobre a importância de apresentar dados quantitativos em que uma pesquisa voltada para os estudantes do segundo segmento do ensino fundamental. Em um universo de alunos investigados foi diagnosticado que 98% não adquiriram satisfatoriamente ao final do segmento, a capacidade de leitura e interpretação e que, apenas 2% do conjunto conseguia ler e escrever de maneira satisfatória.

²¹ Aula ocorrida em 14/09/2018.

De posse desta informação, cobrava dos estudantes empenho nas atividades escolares, indicando a realização de roteiro de estudos semanais como caminho para planejar e organizar as ações. Indicava também a necessidade de selecionar livros para a criação de hábitos de leitura. Ainda apontava para acesso aos textos presentes no livro didático que os alunos possuíam e poderiam mobilizá-los, iniciando pela escolha a partir de interesses pessoais de temas para iniciar o hábito de leitura, que somente é possível quando praticado.

Como já apontado anteriormente, em sua concepção de aprendizagens, a leitura é a capacidade pela qual os sujeitos de aprendizagens consolidam o efetivo processo de escolarização, motivo pelo qual valorizava, em suas avaliações, a leitura e interpretação de textos escritos, suprimindo a análise de imagens, ainda que utilizasse em suas aulas.

Relacionando os fragmentos que foram selecionados por fazerem referências aos usos do livro didático, percebemos que foi utilizado como recurso de leitura e fonte imagética, recorrendo como suporte justamente por ser acessível. Apesar de o manual didático indicar um determinado protocolo de leitura, os professores, conscientes de seu “saber-fazer” realizam intervenções de adaptação para o público leitor, como também para otimizar o tempo em sala de aula.

A prática escriturária está presente na prática escolar, como apontado pelo professor Antônio que, na ausência do texto didático, recorreu a “cópia” do texto de autoria do professor, que por sua vez trás elementos de outras narrativas – orais e escritas – de sua prática profissional. O manual didático fornece possibilidades de preenchimento de lacunas, apontado como facilitador do acesso às fontes imagéticas e textuais. Os dois professores, em entrevistas, confirmaram que realizam intervenções de adaptação nos materiais para facilitar a sua apropriação, uma vez que o material didático impresso se dirige ao público de “leitor ideal” e que não condiz com a realidade encontrada nas salas de aula das escolas públicas de suas atuações, seja pelo tempo “relógio” de duração da aula, em que o texto didático, diante da extensão do conteúdo, não permite aprofundamentos, ao passo que os estudantes não “acompanham” o volume de leituras. Já a professora Maria, as adaptações, reelaborações foram constatadas em sua prática profissional, possuindo a autoria das lições, mas sem perder a referência aos textos didáticos impressos.

4.3 O que “cai na prova”: apropriações dos textos da aula nas práticas avaliativas

O termo “cair na prova” é correntemente utilizado nas salas de aulas, revelando a preocupação dos estudantes com os saberes e conteúdos que circulam nas avaliações. O termo se refere a seleção dos conteúdos que utilizados nas construções das aulas e circulados em diferentes formatos, são mobilizados pelos professores para composição do material avaliativo, que possui, entre outras funções, de quantificar, pelas de notas ou conceitos, as aprendizagens. As notas ou conceitos, em seu aspecto administrativo, são necessários para a promoção de ano de escolaridade, o que justifica a preocupação de professores e estudantes com relação à atividade avaliativa, em que muitas das vezes se reverte em fracasso escolar (ESTEBAN, 2013).

No segundo capítulo apresentamos as sequências de aulas dos professores Antônio e Laís para compreendermos a lógica de construção dos textos de aulas que resultam em uma escrita da história escolar autêntica: configuração e reconfiguração de saberes. Apresentamos o conjunto de artefatos pedagógicos da professora Maria que, em seu trabalho minucioso, desenvolveu como parte integrante de sua prática e que permitiu reconstruir (conscientes de não significar uma reconstrução integral) os caminhos percorridos para as construções de seus textos de aula.

Nesse rastro, observamos a mobilização do livro didático cotidianamente como meio de interação entre o saber histórico escolar, professora e aluno, de maneira a organizar a prática docente. O livro didático possuiu uma centralidade no fazer pedagógico, servindo como recurso textual, seleção e organização curricular de conteúdos (MONTEIRO, 2009). Conforme apontado na prioridade da professora como caminho do ensino oficial de inserir os sujeitos na comunidade escriturária, para possibilidade de criar sentidos de “escolar”, foi utilizado como objeto cultural de inserção dos estudantes na comunidade letrada.

As lições, exames, exercícios foram sinais, ou seja, os meios pelos quais pudemos conhecer a intervenção dos estudantes na produção de narrativas históricas. Diante das construções de narrativas induzidas pelos textos e atividades desenvolvidas nas aulas de história, em que um saber específico foi construído e selecionado para verificação de aprendizagens a serem alcançadas, as respostas dos estudantes, ao interagirem com o material produzido pela professora, são apropriadas como recursos discursivos indicando suas competências narrativas, entendidas como capacidade humana de dar significado às ações no

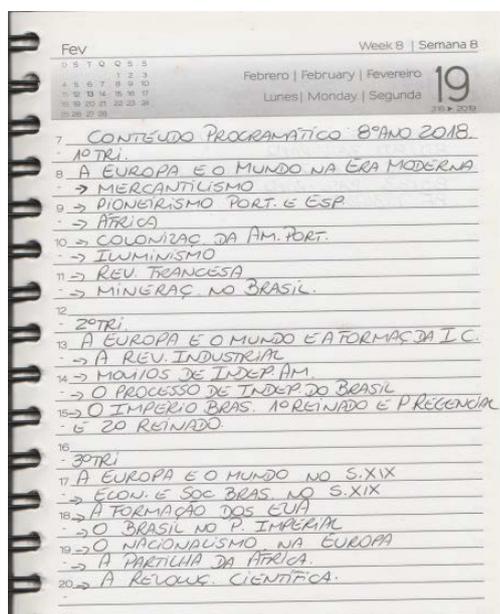
tempo (RÜSEN, 2010), tornando possível compreender um dos caminhos para construir conhecimento histórico escolar.

A avaliação, como dito, traz uma expectativa do que se espera alcançar em termos de aprendizagens. É uma atividade pedagógica que é arquitetada a partir de fragmentos dos textos de aulas, em que escolhas são feitas, a disposição dos conteúdos organizados trimestralmente ao longo do ano letivo, decidindo o que circulará na atividade. No mais, possui um papel de destaque na prática pedagógica, pela formalidade, já que demarca uma data e tempo específicos para a sua realização, exigindo postura diferenciada dos estudantes, o que envolve sua prática em um “ritual” escolar. A avaliação é, portanto, parte integrante das atividades docente e estudantil, reveladora dos saberes que são distribuídos, construídos e reelaborados, as escolhas dos regimes temporais e das narrativas que alicerçam os textos de aula e que procuram criar sentidos sobre os passados selecionados, revelando as apostas teórico-metodológicas da professora.

4.3.1 Planejamento das Aulas e circulação de saberes

Ao compararmos o planejamento da professora realizado no início do ano e o programa de conteúdos apresentado no livro didático, percebemos semelhanças, o que nos leva a compreender, conforme apontado por Ana Maria Monteiro (2009) como o manual didático é utilizado. Entre outros recursos, foi elemento de referência para a organização curricular dos conteúdos em sala de aula (ANEXO).

Figura 10 – Agenda com registro da distribuição de temas por trimestre



Fonte: Agenda da prof. Maria. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Conforme o planejamento apresentado, a distribuição de conteúdos durante o ano letivo ficou assim:

- 1º Trimestre: A Europa e o mundo na Era Moderna. Mercantilismo; Pioneirismo (naval) Portugal e Espanha; África; Colonização da América portuguesa; Iluminismo; Revolução Francesa; Mineração no Brasil.
- 2º Trimestre: A Europa e o mundo e a Formação da Idade Contemporânea (I.C.). A Revolução Industrial; Movimentos de Independência na América; O Processo de Independência do Brasil; O Império do Brasil: Primeiro Reinado e Período Regencial; Segundo Reinado.
- 3º Trimestre: A Europa e o mundo no século XIX. Economia e Sociedade brasileira no século XIX; A formação dos EUA; O Brasil no período Imperial; O nacionalismo na Europa; A partilha da África; A revolução científica.

Como observado, nos temas descritos em cada trimestre o eurocentrismo foi referência de ponto de partida para se pensar as sociedades, em que cotejamos com as falas da professora

Laís apresentadas no primeiro e segundo capítulos, chamando atenção para uma permanência do ponto de partida da Europa como referência para análise dos processos históricos. Apesar de reconhecermos a referência direta aos conteúdos propostos pelo livro didático na organização do plano de curso da professora para o ano letivo, ilustramos na Tabela 2 com os conteúdos que foram efetivos nas aulas e, por esse motivo, participaram, através de seleção, para composição das avaliações. Observamos as relações entre os conteúdos trabalhados pela professora e os conteúdos propostos pelo livro didático.

Tabela 2 – Distribuição dos conteúdos de acordo do planejamento realizado pela professora Maria e as indicações dos capítulos e temas apresentados no livro didático

Período Letivo	Conteúdo apresentado no Planejamento da Professora	Capítulo do livro didático	Conteúdo intitulado no livro Didático
1º Trimestre	• Mercantilismo	1	Mercantilismo e capitalismo.
	• Pioneirismo (naval) Portugal e Espanha	1	O mundo é dos Ibéricos.
	• África	2	África no tempo do tráfico de escravos.
	• Colonização da América Portuguesa	3 e 4	Ameaça Francesa; O Brasil holandês; A guerra de Palmares.
	• As Treze Colônias inglesas	1	As treze Colônias.
2º Trimestre	• Iluminismo	5	A Europa no tempo do Iluminismo.
	• Revolução Francesa	6	A Revolução Francesa.
	• Mineração	7	Ouro e pedras preciosas no Brasil.
	• Revolução Industrial	8	Revolução Industrial.
3º Trimestre	• Economia e Sociedade brasileira no século XIX	10	Movimentos de independência americanos.
	• O Brasil no período Imperial	11	A Construção do Império do Brasil.
		12	Rebeliões no Brasil Regencial

Fontes: Agenda da prof. Maria. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal. VAINFAS et al., 2015a.

Assim como enunciado pela professora Laís, a questão do tempo disponibilizado para que a aula aconteça e se desenvolva não é satisfatório diante do volume de conteúdos, ao se pretender ensinar “toda a história”. Nesta situação, assim como a professora Laís, Maria também realiza adaptações, seleções, recortes, apropriações que se deve ao seu “saber-fazer” profissional, selecionando e excluindo temáticas como visto em suas anotações na agenda de

controle de registros diários, como também nos conteúdos inserido nas avaliações finais de cada trimestre.

Analizamos a composição da atividade avaliativa: escolhas dos textos, atividades, formato das questões para em segundo momento, acompanharmos as respostas dos estudantes selecionadas qualitativamente para compreender as finalidades da prática docente no ensino de história, através dos caminhos construídos para a criação de sentidos feita nas relações entre a professora e alunos, de modo a conhecer sua seleção de narrativas, temporalidades e saberes na expectativa de aquisição de saberes históricos escolares pelos estudantes. A avaliação possui objetivos de aprendizagens a serem atingidos (ainda que não se apresente com clareza) e os professores criam e recriam os recursos discursivos para que tais objetivos sejam alcançados, oferecendo uma trajetória intelectual que caracteriza protocolo de respostas para configurar “acertos” e “erros”, de maneira a desenvolver uma prática avaliativa que permite observar e manipular as informações prestadas (ESTEBAN, 2013, p. 113).

4.3.2 Avaliações Trimestrais Finais

Um dos instrumentos de avaliação utilizado pela professora Maria para composição de conceitos com vistas à promoção de ano de escolaridade foi a avaliação formal escrita aplicada ao final de cada trimestre, denominada pela professora de “Avaliação Trimestral Final”. Ao final do ano letivo, foram aplicadas três avaliações trimestrais. Os estudantes que não atingiram rendimento satisfatório ao longo do ano letivo, uma quarta avaliação foi utilizada, denominada recuperação de aprendizagens.

A Avaliação Trimestral Final integrava o conjunto de avaliações que a professora utilizava no trimestre para, ao final de cada um, atribuir conceitos como indicador de rendimento escolar dos estudantes²². Além da Avaliação Trimestral Final, considerou outras práticas como instrumentos avaliativos para compor um conceito a cada trimestre: presença em sala portando os materiais para acompanhamento das aulas, as atividades e lições desenvolvidas em sala e no estudo individualizado, avaliação escrita com consulta aos materiais (livro didático e caderno do aluno).

²² FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI (FME). Portaria nº 087, de 12 de fevereiro de 2011. A Portaria normatizou a organização da Rede Municipal de Educação, inclusive os registros avaliativos e atribuição de conceitos como indicadores de rendimento escolar.

O objetivo da pesquisa não foi considerar erros e acertos dos estudantes, comparando com o gabarito proposto pela professora. O objetivo ao investigar o material avaliativo formal foi compreender as subjetividades que acompanharam as narrativas, tanto nas perguntas em interação com os alunos, quanto nas respostas, considerando a seleção e distribuição de saberes nas aulas e suas escolhas para composição da avaliação. Assim, a expectativa com o conjunto do material, considerando o fato de não ser comum o seu acesso, revelou as subjetividades em que fragmentos das aulas circularam pela via das avaliações formais, produzindo e revelando sentidos para a disciplina escolar, seja nas escolhas da professora na elaboração do material, seja nas respostas dos alunos em interação com o material elaborado pela professora.

No caso dos materiais coletados e utilizados para esta investigação, percebemos uma mesma lógica em sua construção: a primeira parte elaborada com texto escrito com as questões discursivas, valorizando a capacidade de leitura e interpretação dos estudantes; a segunda parte com termos trabalhados em sala sem suas atividades autorais (criptograma ou bingo de personagens) e a terceira parte com questões optativas, formação de frases com palavras-chaves ou definição de termos trabalhados em aula.

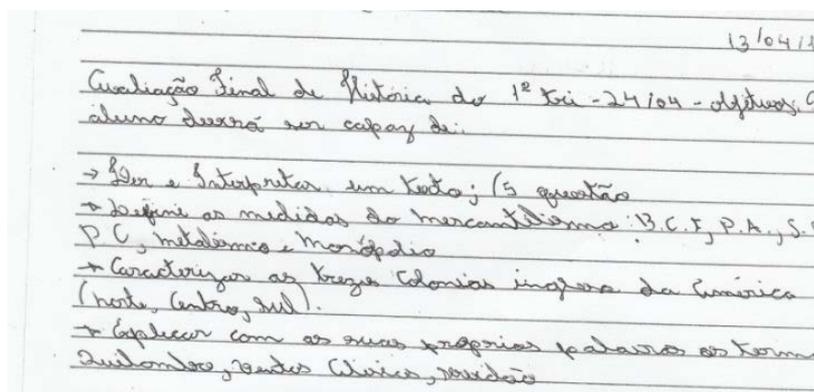
A avaliação 1 (1º trimestre) e a avaliação 2 (2º trimestre) possuem textos retirados do livro didático (VAINFAS et al, 2015a), enquanto a terceira avaliação foi composta por um artigo científico extraído de revista especializada (RIBEIRO e PIOVESAN, 2008) e adaptado pela professora. Já a avaliação de recuperação foi composta por texto sobre o sentido de se estudar história, intitulado “Passado Presente”, retirado da mesma coleção dos autores - História.doc (VAINFAS *et al*, 2015b), do 6º ano de escolaridade, da qual abordamos a seu tempo. As demais atividades também tiveram relações diretas com as aulas, motivo pelo qual relacionamos as lições durante as aulas com suas apropriações em um dos seus instrumentos de avaliações trimestrais.

4.3.2.1 Avaliação Final do 1º Trimestre

Na atividade avaliativa final do 1º trimestre a professora apresentou os Objetivos da Avaliação final, transcrevendo no quadro para a reprodução dos alunos, como forma de orientá-los na atividade, como podemos conhecer no caderno do aluno. Assim a professora divulgava os saberes que circulariam na atividade, os que seriam “cobrados na prova”.

Conforme descrição, o primeiro item chamou atenção para leitura e interpretação de textos escritos, uma vez que a avaliação não contou com material imagético para análise. Em seguida, “conteúdos” desenvolvidos nas aulas, como “Mercantilismo”, “Treze Colônias inglesas da América”. Por fim, explicar as palavras “quilombo, ventos alísios e servidão” (ANEXO – Figura 12).

Figura 11 – Fotocópia do caderno do aluno com os objetivos da Avaliação Final (1º)

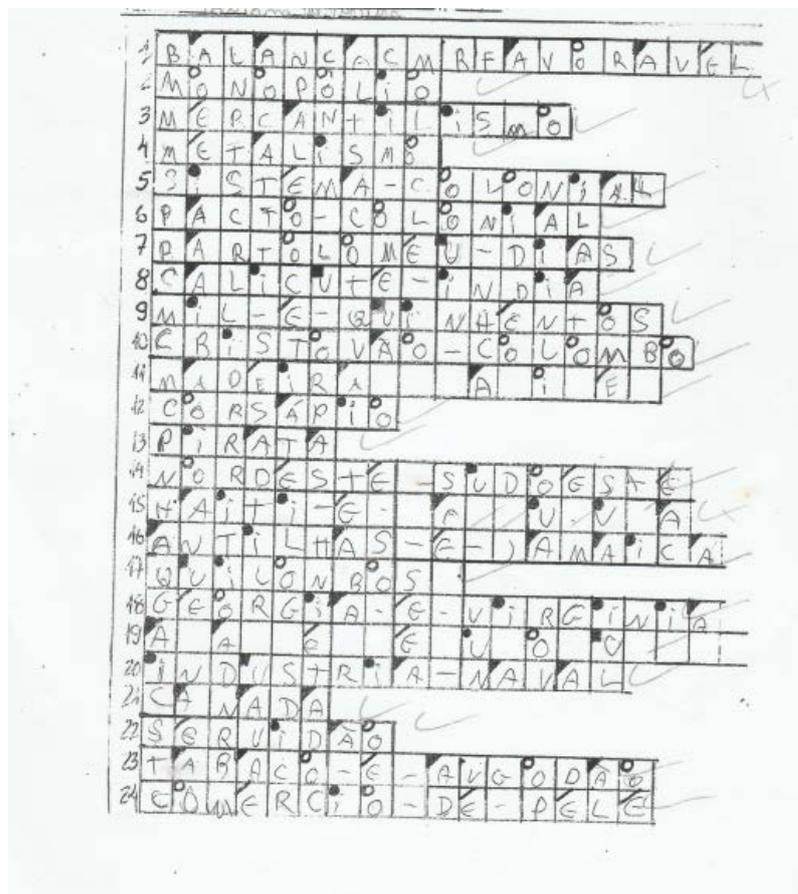


Fonte: Caderno do aluno. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

As atividades foram desenvolvidas tendo o livro didático como suporte textual, suporte de consulta, além do uso das lições. O texto para leitura e interpretação foi retirado do livro didático, adaptando as questões. Imagens não foram utilizadas para análises e verificação de aprendizagens (ANEXO – Figura 12).

Na seção II foi utilizado o exercício autoral denominado criptograma, desenvolvido durante a aula e que trabalhou com os termos relacionado aos temas de Expansão Marítima e Mercantilismo. O livro didático foi mobilizado como fonte de consulta. Podemos observar a atividade conforme reprodução do caderno do aluno.

Figura 13 - Atividade autoral “Criptograma” (1º)



Fonte: Criptograma. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018.
 Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo).
 Acervo pessoal.

Na seção III, tratando do tema “Treze Colônias inglesas da América” a professora utilizou uma atividade autoral, em que o livro didático foi utilizado, mais uma vez, como recurso de pesquisa (ANEXO).

na primeira atividade do ano letivo, desenvolveu junto aos estudantes, conforme observação direta e registro da aula elaborado no caderno do aluno (ANEXO, Figuras 2 - 3).

De posse das informações das atividades que integraram a avaliação final do 1º trimestre, podemos observar o material com o gabarito apresentado pela professora, observando as maneiras pelas quais as lições foram dispostas.

Figura 17 – Avaliação Final 1º Trimestre

(a)

I-TEXTO: TRÁFICO E PODER NA ÁFRICA.
O tráfico de escravos pelo deserto do Saara existia em grande escala desde a expansão muçulmana pela África. Muitos negros foram levados como escravos para o norte do continente e para a Ásia. A escravidão muçulmana se alimentava do comércio.
O escravo foi se transformando em uma mercadoria tão lucrativa que estimulou reis e chefes da África a entrar nesse comércio. O objetivo não era só enriquecer, mas conquistar poder e prestígio. Com essa finalidade, muitas guerras foram travadas entre reinos vizinhos.
Outra forma de aprisionar homens, mulheres e crianças, para depois vendê-los como escravos, era atacar e invadir aldeias mais fracas. Nesses ataques-surpresa, conhecidos como *razias*, guerreiros invadiam regiões que não contavam com uma força militar permanente ou não estavam preparadas para a guerra. Muitos morriam nessas invasões.

Questões do Texto.

- Qual fato marca o início do tráfico de escravos na África?
R... FOI A EXPANSÃO MUÇULMANA PELA ÁFRICA
- O que estimulou o tráfico de escravos entre os chefes da África?
R... FOI O FATO DOS ESCRAVOS SE TRANSFORMAREM EM UMA MERCADORIA MUITO LUCRATIVA.
- O que os chefes africanos pretendiam conquistar com o tráfico de escravos?
R... OS CHEFES AFRICANOS PREFERIAM CONQUISTAR PODER E PRESTÍGIO.
- Explique o que eram *razias*.
R... RAZIAS ERAM ATAQUES SURPRESAS AS ALDEIAS COM O OBJETIVO DE APRENDER MOCHILAS, MULHERES E CRIANÇAS PARA SE VENDER COMO ESCRAVOS.
- O tráfico e a escravidão dos africanos teve início logo após a chegada dos europeus no litoral da África.
Verdadeiro ou Falso. Justifique.
R... FALSO. O TRÁFICO E A ESCRAVIDÃO DOS AFRICANOS TEVE INÍCIO ANTES DA CHEGADA DOS EUROPEUS NO LITORAL DA ÁFRICA, DESEJA A EXP. MUÇULMANA.

II - QUESTÕES SOBRE A MATÉRIA ESTUDADA.

1- Complete as frases abaixo utilizando as seguintes palavras:
BALANCA COMERCIAL FAVORÁVEL - PROTECIONISMO ALFANDEGÁRIO - MONOPÓLIO - METALISMO - SISTEMA COLONIAL - FATO COLONIAL.

A- A ideia, desenvolvida a partir do século XV, que estabelecia que o poder e a riqueza do Estado eram determinados pela abundância de dinheiro (ouro e prata) no seu Tesouro era conhecida por METALISMO.

B- O MONOPÓLIO era a exclusividade no desenvolvimento de uma determinada atividade econômica.

C- No FATO COLONIAL apenas os comerciantes autorizados pelo rei podiam comprar os produtos das colônias e para elas vender as manufaturas das metrópoles.

D- A forma de proteger as manufaturas produzidas no reino da concorrência com as manufaturas de outros países era chamada de PROTECIONISMO ALFANDEGÁRIO.

E- O SISTEMA COLONIAL consistia em explorar colônias na América, na África ou no Oriente, com o objetivo de comercializar.

F- A B.C.F. era obtida quando um país exportava mais do que importava.

(b)

III- Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira.
AS TREZE COLÔNIAS INGLÊSAS DA AMÉRICA DO NORTE.

- NORTE S (3) grandes lavouras de algodão e tabaco.
- CENTRO N (1) agricultura de subsistência.
- SUL C (2) trabalho familiar e servidão.
N (1) indústria naval e pesca da baleia.
C (2) comércio de grãos.
S (3) voltada para o mercado externo.

IV- Responda com as suas próprias palavras.

- Qual era a importância dos ventos Alísios para as navegações dos séculos XV e XVI?
R... V.A. E VENTOS S.S. FORMAM NO H.N. E NO H.S. QUE AJUDAM A EMPURRAR A FROTA A NAVEGAR PELO OC. ATL.
- Qual a diferença entre os quilombos da África e os quilombos que surgiram no Brasil após colonização portuguesa?
R... NA ÁFRICA QUILOMBOS ERAM Pousadas ou fortalezas e no BR. ERAM COMUNIDADES DE NEGROS E ESCRAVOS FUGIDOS.

V- Complete o quadro abaixo com o início e o fim dos séculos citados.

SÉCULO	INÍCIO	FIM
XII	1101	1200
IX	801	900
XII	1101	1200
XIV	1301	1400
XVIII	1701	1800
XX	1901	2000

GABARITO
A 9 - 10
B 7 - 8,5
C 5 - 6,5
D 3 - 4,5
E 0 - 2,5

Legenda: (a) – frente; (b) – verso.

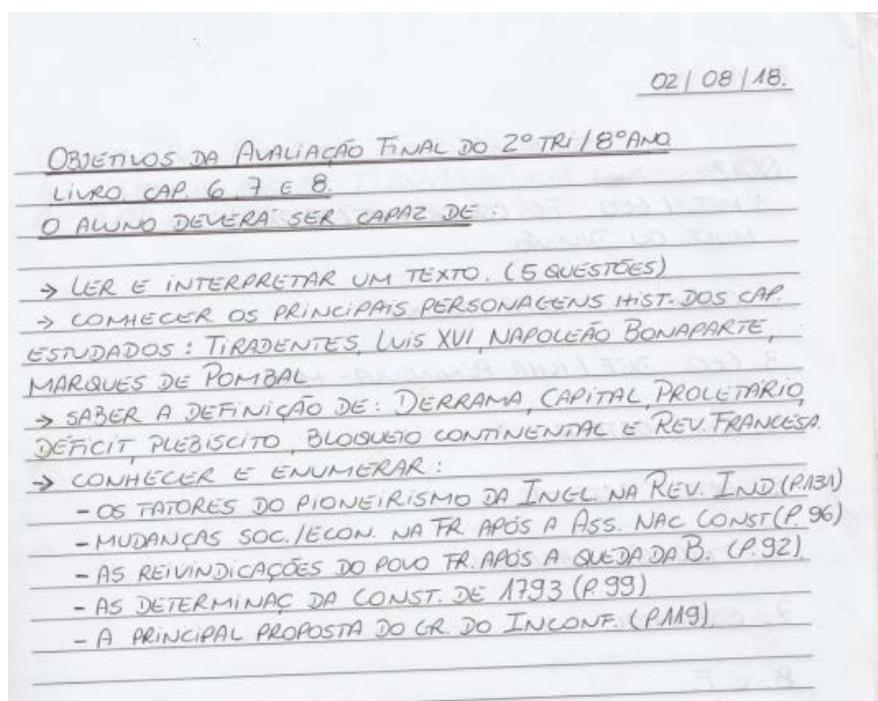
Fonte: Avaliação Trimestral Final (1º). Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Conforme observado, as atividades foram reelaboradas através de adaptações das aulas para que os estudantes apresentassem controle do saber estudado, transferindo para a avaliação, pelo recurso da escrita, saberes circulados nas aulas, que por sua vez, pretendem servir de ferramentas para compreensão do passado histórico da humanidade, configurando uma determinada temporalidade. Para atingir este objetivo, a professora buscou criar sentidos para os temas estudados, tanto na produção do texto da aula, como no instrumento avaliativo, ainda que outros textos tenham circulado em suas aulas. Sequenciando a observação, trataremos da avaliação do 2º trimestre.

4.3.2.2 Avaliação Final do 2º Trimestre

Seguindo a narrativa proposta, observamos o registro da professora Maria em seus apontamentos sobre a temática selecionada para a avaliação final do 2º trimestre.

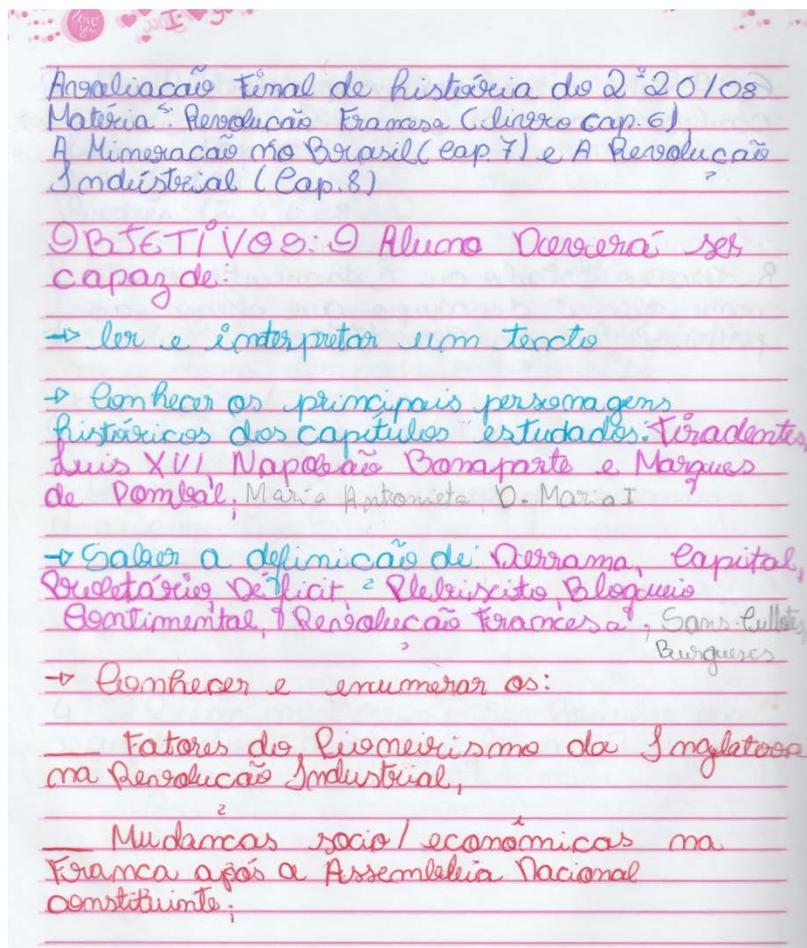
Figura 18 - Agenda da Professora com registro dos objetivos para a Avaliação Final do 2º trimestre



Fonte: Agenda da prof. Maria. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Como apresentado no tópico acima, a avaliação 2 se reporta aos objetivos a serem alcançados pelos estudantes, de acordo com a seleção elaborada pela professora. O que chamou atenção foi o fato que, ao lado de cada objetivo, as páginas do livro didático em que os conteúdos se encontram. Reforça assim a relação entre a avaliação e os textos do livro didático, assim como a organização curricular que se faz pela sequência dos capítulos do manual, indicados pela seleção da professora. A afirmação é potencializada ao observamos o caderno da aluna que não possui indicação de páginas, mas sim dos capítulos a serem estudados, restringindo-se ao controle da professora.

Figura 19 – Caderno da aluna com os objetivos da Avaliação Final do 2º trimestre

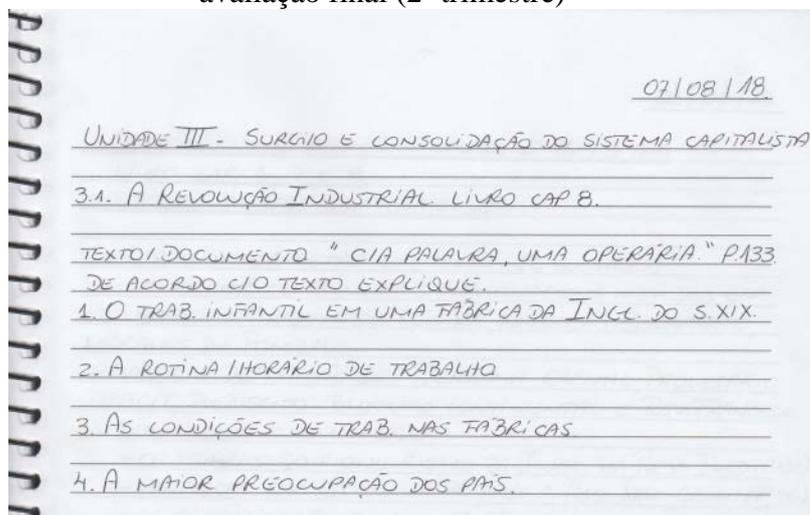


Fonte: Caderno da aluna. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Percorrendo o mesmo itinerário de análise da avaliação 1, apresentamos as atividades de sala de aula para, ao final, relacionarmos com a construção da avaliação trimestral final. O texto utilizado do livro didático, como revelado no capítulo anterior, aborda o trabalho dos operários ingleses durante o período identificado como Revolução Industrial, em que se utilizou fragmento do relatório da Câmara Britânica reproduzido no livro didático expondo o relato de uma operária que revelou as condições da classe trabalhadora. O fragmento compôs a seção I da atividade avaliativa (ANEXO, Figura 7).

Conforme o caderno de planejamento de aula da professora, a texto foi utilizado em sala de aula, porém com as questões adaptadas, distanciando-se das questões propostas pelos autores do livro didático, mas se aproximando das questões presentes na Avaliação final do 2º trimestre.

Figura 20 – Caderno de planejamento de aula com a atividade utilizada em sala de aula e reapropriada na avaliação final (2º trimestre)



Fonte: Caderno de planejamento. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Na seção II foram utilizadas duas atividades autorais – criptograma e bingo histórico – que são estratégias para consolidar a aprendizagem de conceitos, termos, acontecimentos e personagens. O Criptograma fornece a definição e o aluno deve completar a palavra no espaço; já o Bingo Histórico inverte a lógica: apresenta a palavra (termo, conceito ou nome) e o aluno preencher com a definição ou descrição. Quatro questões do Criptograma foram utilizadas na avaliação e seis questões retiradas do Bingo Histórico²³, conforme apresentamos no capítulo 3 (ANEXO, Figura 8 – a, b).

Já na seção III, a professora selecionou seis questões optativas: uma questão tematizando “Revolução Industrial”, uma questão referindo-se a “Inconfidência Mineira” e quatro questões abordando o tema “Revolução Francesa”. A temática “Conjuração Baiana”, também abordada historiograficamente como “Conjuração dos Alfaiates” não foi tema contemplado nas aulas, apesar de recorrente nas aulas escolares do componente curricular. Vale destacar que o livro didático mobilizou a temática através de texto complementar, na seção “Outras Histórias: lutas sociais” (unidade 2, capítulo 7, p. 120). Entre escolhas que decidiram presenças e omissões, a avaliação final do 2º trimestre foi planejada conforme vista no capítulo anterior (ANEXO, Figura – 9, a; b).

Assim como na primeira avaliação final trimestral, vimos que não há análise de imagens, ainda que nas aulas a professora tenha utilizado o recurso imagético através do

²³ Criptograma: Rei Luís XVI; Plebiscito; Bloqueio Continental e Napoleão Bonaparte. Bingo Histórico: Derrama; Tiradentes; Capital; Proletariado; déficit; Marquês de Pombal.

suporte do livro didático, a valorização da prática escriturária sobressaiu em suas escolhas. Seguindo na direção de análise das duas primeiras avaliações trimestrais finais, abordamos a última avaliação trimestral para apontarmos semelhanças e distanciamentos para compreendermos as escolhas da professora e as apropriações dos estudantes, em interação com as aulas e os instrumentos avaliativos aqui apresentados.

4.3.2.3 Avaliação Final do 3º Trimestre

O trimestre apresentou a peculiaridade por sofrer pressão do calendário, contando que 2018 foi ano atípico, com eventos que influenciaram diretamente o calendário escolar. Greve Nacional dos Caminhoneiros, Copa do Mundo de Futebol e Eleições Nacionais acabaram comprimindo o calendário escolar. Por ser o último trimestre e, considerando o mês de novembro, que possuiu no ano 2018, quatro feriados em dias úteis²⁴, influenciou o planejamento realizado no início do ano letivo, conforme registro da professora.

O texto utilizado na seção I trouxe novidades em relação às duas avaliações anteriores, em que se recorreu aos textos extraídos do livro didático, além de ter desenvolvido os textos enquanto lições de aula. Trata-se do uso de publicação acadêmica retirado da *Revista Estudos Feministas* que, no ano 2008, publicou o “Dossiê 120 anos de Abolição da Escravidão no Brasil: um processo ainda inacabado”. A professora adaptou trecho da apresentação escrita pelas organizadoras Matilde Ribeiro e Flávia Piovesan: a primeira, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais (NEMOS – PUC/SP) e a segunda, professora do Departamento de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Apropriado e adaptado pela professora, apontamos desde já a relação entre o referencial científico e o referencial escolar, em que diferentes saberes são mobilizados e reelaborados para a construção de saberes escolar. O texto realizou relações entre a situação contemporânea da população negra e as datas que se completava 120 anos da abolição da escravidão e o dia da Consciência Negra. Recorrendo à situação histórica do trabalho compulsório, resultou, ao longo de uma duração secular, a desigualdade econômica e racismo como “fortes marcas de nosso tempo” (RIBEIRO e PIOVESAN, 2008, p. 879). O texto acadêmico sofreu assim um processo de didatização através de seleção, adaptação e

²⁴ Dia 02: finados (sexta-feira); dia 15: Proclamação da República (quinta-feira); dia 20: Consciência Negra (terça-feira); dia 22: Fundação do Município (quinta-feira).

reelaboração para tornar-se um recurso de aprendizagem escolar. No mais, o texto não foi trabalhado previamente nas aulas, como ocorrido com os textos selecionados para as avaliações finais anteriores.

A professora não divulgou os objetivos desta avaliação, mas indicou os capítulos a serem estudados para realizar o exame: capítulo 9 ao capítulo 12²⁵. Podemos entender a escolha do texto como possibilidade de construção de narrativa, já que a temática não foi desenvolvida em sala de aula, mas que constava em seu planejamento inicial. Neste contexto, a avaliação trimestral final foi oportunidade para a professora inserir um texto que abarcasse a narrativa com base em um conteúdo que, por questões de calendário, não foi possível desenvolvê-lo. A avaliação final foi estratégia utilizada para divulgar e comunicar um saber junto aos alunos.

Outro ponto em relação ao texto que chamou atenção foi o fato de ser mais extenso em relação aos textos das avaliações anteriores. Como possível explicação, considerando outros contextos de práticas e pela questão já exposta com relação ao calendário anual letivo, com o menor volume de conteúdos ofertados, a opção foi ampliar o texto, incluindo mais uma questão de leitura e interpretação do texto escrito.

Na seção II do produto avaliativo (dividida em questão I e questão II), a professora utilizou a estratégia da revisão como caminho de apresentação do modelo de questão (ANEXO, Figura – 21, a; b). Antecipou e planejou como lição de aula, com o título “Atividade de Revisão para a Avaliação”, apontando os caminhos que vieram a ser utilizados na avaliação. A atividade retomou, em sua primeira parte, os temas “Revolução Industrial”, “Independência das Colônias Espanholas na América” e “Transferência da Corte Portuguesa ao Brasil”, com questões discursivas diretas. Já na segunda parte, a atividade privilegiou a formação de frases utilizando os conceitos ou grupo de palavras sugeridas. Além dos temas utilizados na questão anterior, incluiu a temática “Regências”, utilizando palavras-chaves sobre o “Golpe da Maioridade”. Na avaliação foi apresentada a questão I desta seção com a formação de frases e a questão II com questões optativas.

²⁵Informação retirada do caderno da aluna, em que há a indicação dos capítulos, mas não possui a indicação dos objetivos, de acordo com as duas avaliações anteriores.

Figura 21 – Caderno de Plano e Agenda de registro com a atividade para a avaliação final 3º trimestre

Atividade de Revisão para Avaliação Final do 3º Trimestre

1. Explique o que causou o êxodo rural na INGL no período da Rev. Ind.
2. Explique o que ocorreu com o Brasil após as guerras de indep.
3. "AS CAUSAS DA VINDA DA CORTE PORT. PRO BR."
4. PELA O BR FOI COU. POR RECENTES APÓS A ADOÇÃO DE D.P.I.
5. FORME FRASES COM CONCEITOS OU GRUPOS DE PALAVRAS

A - FÁBRICAS - MULHERES / CRIANÇAS - BARATA
 B - TRÊZES COL - IMPOSTOS - INDEP
 C - D.P.C. - TR. E INCL. - COMÉRCIO
 D - REVOLUTAS - D.P. DE A. - MIMORII

RESPOSTAS

1. A CRIAÇÃO DE OBRIGAS EM CAMPOS CULTIVADOS, A NECESSIDADE DE MELHORES TERRAS RESULTOU NO ÊXODO RURAL, NA PROCURA DE EMPREGO NAS FÁBRICAS ESTABELECIDAS NAS CILS.
2. OS MODOS DE INDEP. DA AMÉRICA, DAS COL. USP. NA AM. FRANCÊSA/INDEPENDÊNCIA DO TERR. COL. EM DIVERSOS PAÍSES.
3. O RECENTE DE PORT. D. JOÃO POR REUSAR FAZER PARTE DO B.C., ESTABELECIDO PELOS TR. CONTRA A INGL, FOI OBRIGADO A TRANSFERIR A CORTE PORT. PRO BRASIL.
4. O BR. FOI COU. POR RECENTES APÓS (ADOÇÃO) D.P.I. ADICIONADO NO TRONO DO IMP. BRAS. O SEU FILHO MAIS VELHO D. PEDRO II TINHA APENAS CINCO ANOS DE ID.
5. A - AS FÁBRICAS DA INGL. NO PERÍODO DA R.I. CONTRATAM MUITAS MULHERES E CRIANÇAS DO QUE HOMENS, AS CILS GERAM FORMARAM A M-D-O BARATA.

Semana 43 | Week 43

26 Outubro | October | Octubre
 Sexta | Friday | Viernes
 067 | 2019

7. BE - EX DE FIXAÇÃO
- 8D - QUINTO REP. 208. 2131517,
8. BC - EX DE FIX.
- 8F - REP. 208. 71819 + EX DE FIX.
- 9.
- 10.
11. 1. Explique o que causou o êxodo rural na INGL no período da Rev. Ind.
12. 2. Explique o que ocorreu com o Brasil após as guerras de indep.
13. 3. Explique as causas da vinda da Corte Port. pro BR.
14. 4. Pela o BR foi cou. por recentes após a adoção de D.P.I.
15. 5. Forme frases com conceitos ou grupos de palavras.
16. A - FÁBRICAS - MULHERES / CRIANÇAS - BARATA
17. B - TRÊZES COL - IMPOSTOS - INDEPENDÊNCIA
18. C - D.P.C. - TR. E INCL. - COMÉRCIO
19. D - REVOLUTAS - D.P. DE A. - MIMORII.

(a) (b)

Legenda: (a) – Caderno de plano de aula com o planejamento da atividade de revisão para a avaliação final do 3º trimestre; (b) – Agenda com registro do planejamento e execução da atividade.

Fontes: Caderno de planejamento e agenda. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof.^a Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Abaixo, observamos a construção da Avaliação final do 3º Trimestre (ANEXO, Figura – 22, a; b).

reservado às questões discursivas, foi utilizado o conteúdo para, na avaliação, servir para a atividade 1 desta seção de formulação de frases a partir do uso de palavras-chaves. Já a questão da lição reservada para a formulação de frases, foi utilizada para elaboração das 4 questões optativas. A atividade de revisão voltada para a realização da avaliação manteve os saberes necessários para atender a realização da atividade, porém invertendo a distribuição de saberes na confecção do objeto escolar.

4.3.2.4 Avaliação de recuperação final

Ao final do ano letivo, os alunos que não alcançaram aprovação nos conceitos trimestrais²⁶, foi aplicado o exame de recuperação de aprendizagens, com vistas a alterar o conceito de reprovação do aluno por meio de apuração de aptidão do entendimento do sentido da saber histórico escolar, como organizado no instrumento avaliativo. Por ser uma atividade de final de ano, diferentemente das propostas das outras avaliações, que se pautaram nos conteúdos curriculares distribuídos em cada trimestre, esta atividade deu enfoque aos aspectos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico, conforme observado abaixo (ANEXO, Figura 23).

²⁶ A Rede de Educação municipal de Niterói desenvolve os anos de escolaridade com base nos ciclos de aprendizagens. O 8º ano e 9º ano compõem o 4º ciclo, onde não há retenção por conceito no 8º ano.

Figura 23 – Avaliação formal de recuperação de aprendizagens

TEXTO – PASSADO PRESENTE

A História é feita de alegrias e tristezas, avanços e retrocessos, assim como a vida de cada um, que transcorre entre as recordações de momentos felizes e as lembranças dos momentos tristes e sentimento de perda.
Lembrar o que aconteceu no passado é sempre importante, sejam lembranças positivas, sejam doídas.
A História é marcada por tragédias, guerras, preconceitos, intolerâncias de todos os tipos e também pelas ações daqueles que lutaram e lutam contra a injustiça e a opressão.
O Brasil, por exemplo, utilizou o trabalho escravo dos africanos e dos indígenas por muito tempo.
Qual é o peso da escravidão no cotidiano da população afrodescendente da atualidade? E para a população indígena?
A maioria dos grupos nativos desapareceu. Sobreviveu uma pequena parcela, que hoje luta por seus direitos, como o direito à terra.
As respostas para muitas aflições do presente só podem ser descobertas com a lembrança do passado, o estudo da História.

Retirado do livro História.doc-6ºano – editora Saraiva – 2015.

QUESTÕES DO TEXTO

1-De acordo com o texto e na sua opinião, o autor percebe a História de forma otimista ou pessimista?
Justifique.
... O AUTOR PERCEBE A HIST. COMO LEMBRANÇAS IMPRES TANTO AS POSITIVAS QUO AS NEGATIVAS PORTANTO N É OTIMISTA NEM PESSIMISTA.

2-Dentre os fatos apontados pelo autor como marcas da História qual, na sua opinião, é o mais grave? Justifique.
OS FATOS APONTADOS PELO AUTOR COMO MARCAS DA HIST SÃO: TRAGÉDIAS, GUERRAS, PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA E AS AÇÕES

3-Responda à questão proposta pelo autor de acordo com a sua vivência. “ Qual o peso da escravidão no cotidiano da população afrodescendente na atualidade? ”
A ESCRAVIDÃO

4-Você concorda com a última frase do texto? Justifique.
SIM/NÃO

QUESTÕES SOBRE A MATÉRIA ESTUDADA

Responda:

1- A Cronologia. Os fatos mencionados abaixo aconteceram no passado, e você aprendeu a localizar esses fatos na cronologia histórica. Assim classifique os fatos históricos citados a seguir segundo a cronologia que for pedida.
a) Carlos Magno, rei dos francos, nasceu em 742 e foi coroado imperador no ano 800. Indique o século em que nasceu e o século em que foi coroado.
C - M NASceu NO S. VIII E FOI COROADO NO S. VIII TB

b) D. Pedro I tornou-se imperador do Brasil em 1840. Indique o século e a década desse ano.
D - P I TORNOU SE IMP DO BR NO S XIX E NA DÉCADA DE 40

c) Em 1970, o Brasil ganhou a Copa do Mundo no México. Indique o século e a década em que esse fato ocorreu.
O BR GANHOU A COPA DO MUNDO NO MÉXICO NO SXX NA DÉCADA DE 70

d) Você nasceu em que século? Indique o século e a década em que nasceu justificando com a data completa do seu nascimento.
EU NASCI NO S. E NA DÉCADA DE

2- O que é um fato histórico?
É O ESPETRO A TRAZ REPRESENTAÇÃO DILCUMA SOCIAL EM ANTERIDADE DO BR NASCIMENTO DO MUNDO

3- Quais são os períodos da História?
O BR HIST - EM ANTIGA / EM MEDIA / EM MOD / EM CONTEMP

4- Em que período da História estamos vivendo?
ESTAMOS VIVENDO NA EM CONTEMP

5- Calcule:

a) Os séculos dos anos citados abaixo:

ANO	SÉCULO
395	IV
1000	X
44 a.c.	I a.C.
1500	XV

b) Dê o início e o fim dos séculos abaixo:

SÉCULO	INÍCIO	FIM
XVI	1501	1600
XIX	1801	1900
XVIII	1701	1800
XIX	1801	1900

CABARITO
A - 11-13
B - 9 - 10,5
C - 7 - 8,5
D - 4 - 6,5
E - 0 - 3,5

Legenda: (a) e (b) – frente e verso da atividade avaliativa.

Fonte: Avaliação de recuperação final. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof.^a Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

O texto foi extraído do livro didático do 6º ano, mesmo ano de escolaridade do qual a professora comentou sobre a atividade de contagem do tempo e linha do tempo. Já em seu título, o texto didático chama atenção pela relação temporal. Em comparação ao texto acadêmico didatizado que serviu para o exame do 3º trimestre, é texto mais curto e com menos duas questões para análise, somando quatro questões (duas a menos).

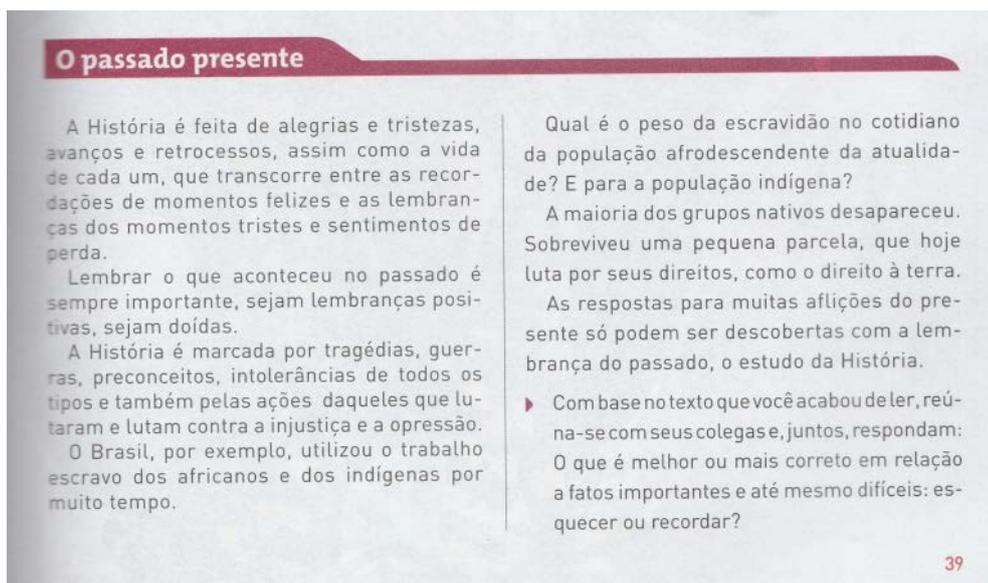
Outro ponto de diferença entre as questões diz respeito ao protocolo das respostas que nesta avaliação se apresenta mais aberto, com ampliação das possibilidades de respostas, valorizando a subjetividade dos estudantes em relação às outras avaliações.

Na segunda parte, a avaliação considerou atividades de localização de indicação de século (representados pela numeração romana) e década. Três perguntas foram feitas: “o que é fato histórico”; “quais são os períodos da história”; e “em que período da História estamos vivendo”. Por fim, duas tabelas: a primeira para conversão de ano em século e a segunda para indicar o ano inicial e o ano final dos séculos.

Diante da proposta apresentada na avaliação para recuperação de aprendizagens percebemos qual o sentido de história escolar proposto pela professora. Em relação ao texto didático selecionado, as relações temporais apresentadas colocam no campo de experiência o passado em relação ao presente, como também o presente em relação ao passado,

aproximando experiência e expectativa. O livro didático sugeriu atividade coletiva, em que os alunos debatam sobre acontecimentos com base na memória e esquecimento. Mais uma vez, a professora adaptou as lições, valendo-se da escrita do livro didático, mas reelaborando o seu uso.

Figura 24 – Texto do livro didático utilizado na Avaliação de recuperação de aprendizagens



Fonte: VAINFAS et al., 2015b, p. 39.

Na elaboração das questões, a professora considerou a subjetividade do aluno ao permitir opinião, sua experiência de vida (com relação ao preconceito de cor de pele) e abriu possibilidade de construção de narrativa em relação à memória socialmente partilhada de acontecimentos pretéritos. A terceira questão chamou ao relacionar a questão da escravidão com a situação social dos afrodescendentes na atualidade, o que relacionou indiretamente com o texto apresentado na avaliação final do 3º trimestre. Pelo trabalho minucioso da professora, podemos acreditar no propósito de construir relações entre as atividades. Por fim, determinar datas e séculos e realizar as devidas conversões foram consideradas pela professora, depois da leitura e escrita, como o saber fundamental para o estudo da história, tendo em vista a localização dos acontecimentos num tempo, como caminho de contextualizá-lo temporalmente e assim compreender a sua historicidade, entendida como interpretar as ações e escolhas humanas em determinado período de tempo.

Pela peculiaridade de ser um exame de “recuperação”, a professora não optou por trabalhar com os conteúdos desenvolvidos no modelo de revisão, mas com base no saber

escolar que considerou o entendimento das relações temporais, o que nos levou a afirmar que as perguntas da seção de leitura e interpretação de texto escrito permitiram possibilidades para o estudante diante de maior abertura em suas compreensões sobre o sentido da história escolar. Não foi sem propósito que a professora iniciou o ano letivo trabalhando com o conteúdo de “cronologia e linha do tempo”, por considerar necessário para a compreensão da história e assim dar segmento dos conteúdos para o ano letivo.

Pela questão administrativa do ciclo, ao promover o estudante do 8º ano para o 9º ano sem a necessidade de acúmulo de conceitos de aprovação, o entendimento do fracasso escolar no componente história não foi resolvido com revisão dos temas, mas com base no sentido de história, compreendido nas relações temporais, como o fundamento da aprendizagem histórica. Com base nas três avaliações expostas, apresentamos conclusões referentes ao trabalho docente e a busca na produção de sentidos nas práticas dos professores em sala de aula.

4.4 Avaliações formais e práticas docentes: procura de sentidos

A professora negociou sentidos com os estudantes, ao apresentar os objetivos a serem atingidos e as atividades que foram considerados no processo avaliativo formal. Por sua vez, o processo avaliativo incorporou diferentes atividades, com o propósito de articular a prática da sala de aula com a prática avaliativa, com intenção de alcançar o aproveitamento de aprendizagens, ainda que medido pela quantidade de acertos nas avaliações.

Ao determinar os conteúdos a serem exercitados e avaliados, determinou os graus de importância, o que entendeu como necessários de serem apropriados para a formação histórica escolar. Decidiu também os objetos de aprendizagens que circularam em suas aulas, orientadas por temporalidades e narrativas que produziram o sentido de história proposto em suas práticas, enquanto componente curricular, construindo, através de enunciações e mobilização de recursos materiais, textos que devem ser “lidos” e assim assimilados para o desenvolvimento das atividades avaliativas formais.

Apontamos que a docente inovou ao trabalhar com a História da África. Ainda que tenha circulado em torno da temática da escravidão, o que apresentou uma atualização em comparação às práticas anteriores, como visto no enunciado da professora Laís, no primeiro capítulo, em que temáticas como Independências da América e Escravidão (pelo viés do

tráfico europeu) eram abordadas como “apêndices”, marginais aos conteúdos considerados “canônicos”. Os conteúdos que, no primeiro movimento de análise nos levaram a crer possuir o foco no viés considerado na tradição do ensino escolar de história de um currículo já estabilizado, ao reconstruirmos as aulas da professora Maria constatamos uma inovação em relação às práticas enunciadas anteriormente, em que os temas surgiram nas aulas de história como elementos secundários, ganharam a centralidade na operação histórica escolar promovida em suas aulas, ainda que esta temática não tenha sido trabalhada em sua formação inicial²⁷.

A prática dialógica da professora Maria foi confirmada ao investir em temáticas entendidas como possíveis criações de relações diretas com o universo cultural do estudante, como o trabalho, desigualdades sociais e racismo, mobilizando recurso da analogia como maneira de criar identificação entre os saberes históricos e o aluno. A importância do ensino de história e seu viés político e cultural, valendo-se do passado como campo de ação das experiências humanas para compreender o tempo presente ao voltar-se para o reconhecimento do trabalhador e trabalhadora com suas formas de exploração e lutas sociais, dos indivíduos em situação de escravidão com o foco de análise pelas ações dos africanos, valorizando os protagonismos tanto dos operários fabris na Europa em situação de exploração, quanto dos africanos e afrodescendentes em detrimento ao “homem branco europeu”.

Abordando diretamente os grupos sociais que eram tratados marginalmente na sala de aula, ocorreu inovação ao inseri-los nas coletividades pretéritas e atuais, situadas na construção de uma determinada representação da realidade como protagonistas, trouxe uma atualização na narrativa histórica e assim, atuou como fio condutor para a formação da consciência histórica dos sujeitos, situados como integrantes de coletividades sociais. A professora utilizou, portanto, as avaliações formais para desenvolvimento de narrativas que se relacionaram com a realidade sociocultural do estudante, possibilitando sua compreensão da história e, por conseguinte, a formação da consciência histórica ao mobilizar o passado como ferramenta de interpretação do mundo atual e pela possibilidade de orientar-se nos projetos de futuro.

²⁷ A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana no Brasil provocou modificações no ensino de história, onde algumas iniciativas das práticas docentes promoveram novas narrativas para a compreensão da história do Brasil e materiais didáticos foram produzidos nessa perspectiva (TORRES e FERREIRA, 2014, p. 83-96). Através da enunciação da professora Laís sobre sua formação inicial e seu início na profissão, em que afirmou não ter entrado em contato e tampouco mobilizado saberes relacionados à temática africana e afro-brasileira. A partir deste contexto podemos ampliar para o contexto da professora Maria que nos apontou para a atualização de sua narrativa histórica escolar.

Pelas lições desenvolvidas nas aulas e as atividades propostas nas avaliações, afirmamos que a professora diversificou suas práticas no sentido de negociar atividades, considerando o aluno no processo de ensino e aprendizagem, como caminho de encontrar o interesse do estudante pelo reconhecimento identitário e, procurando envolver o aluno nas aulas, mobilizou diferentes vozes existentes que se interagiram na construção tanto das aulas quanto das avaliações formais, caracterizando a polifonia. Construiu assim diferentes contextos de aprendizagens para que o saber circulado nas aulas ganhe o sentido de “escolar”.

Com relação ao livro didático, reconhecemos ser um importante objeto cultural na prática docente. Os professores se apropriam em diferentes utilizações, em que “fazem escolhas e reinterpretam as propostas apresentadas” (MONTEIRO, 2009, p. 175). Durante suas aulas, o livro didático foi o material cultural empregado, ainda que mobilizasse outros recursos, como escrita para reprodução dos estudantes e atividades autorais, o bingo histórico e o criptograma, além da explicação oral. No contexto da cultura escrita, o livro didático orientou uma ordem da leitura e escrita, servindo como elemento estruturante do pensamento pedagógico e como caminho para a inserção dos estudantes na comunidade escriturária (CHARTIER, 2009), ressaltando que as propostas de ações pedagógicas apresentadas no material impresso foram reelaboradas. Reconhecendo que a professora tenha desenvolvido atividades com recursos de mapas e imagens, consagrou através da avaliação formal, a prática da leitura textual e escrita, evidenciando uma concepção de ensino de história baseada no texto escrito.

Tanto o livro didático quanto o artigo científico foram apropriados enquanto recurso textual e narrativa historiográfica, porém não reduziram a relativa autonomia da professora, decidindo o seu consumo: seleção de textos e atividades, reinterpretando seus usos e diversificando sua prática. Ainda que seja uma produção de historiadores voltada à dimensão escolar, podemos nos apropriar de Ana Zavala (2014) que chamou atenção para a produção dos professores de uma versão personalizada do conhecimento dos saberes historiográficos, geralmente advindos da produção escrita de textos anteriormente apropriados. Aqui se inclui também a escrita do livro didático, elaborada por historiadores e voltadas ao público escolar. O que configura a polifonia, em que diferentes textos (produzidos a partir de outros textos) interagiram e compõem o discurso da professora.

Por fim, as avaliações aplicadas durante o ano letivo sistematizaram a atividade docente já que se relacionavam diretamente com os saberes distribuídos durante os encontros semanais. As avaliações foram parte integrante do trabalho docente e por isso, refletiu a sua prática, que considerou a existência do material avaliativo, de acordo com elementos

objetivos e subjetivos do “saber-fazer” do profissional que transfere para o material avaliativo tais subjetividades. A avaliação foi assim um produto que intencionou mediar um saber “escolar”, caracterizado pela sua produção e circulação em sala de aula.

Ainda que o ensino de história não possua garantias de ações docentes que façam com o que, ao final do processo, os estudantes “pensem historicamente”, o fato de não se possibilitar outras interpretações do texto da aula restringe mas não anula, as expectativas com as aprendizagens, pois qualquer desvio é considerado como não apropriação de saberes. Neste sentido, a aquisição de saberes se limitou ao controle de um saber institucionalizado, reforçando a lógica protocolar de leitura, revelando os saberes definidos como significativos e necessários através de suas escolhas.

4.5 Apropriações e representações do saber histórico escolar nas respostas dos estudantes nas avaliações formais: alcances e limites

Como indicado por André Chervel (1990), é pequena a possibilidade de acessar materiais dos estudantes pela ausência de uma prática preservacionista para esses produtos escolares, o que torna significativo os materiais que, por diferentes caminhos e intencionalidades chegam até nós. A investigação sobre a cultura escolar e as reelaborações didáticas realizadas, como fenômeno social, problematiza o acesso das fontes de pesquisa para que seja possível conhecer os contextos em que as práticas sociais se desenvolvem dentro de um campo social complexo e específico, para que determinadas escolhas humanas se tornem evidentes.

A ação humana é reconstruída a partir dos fios que nos guiam para a possibilidade da compreensão das escolhas dos sujeitos que, em suas ações, deixaram rastros e que por diferentes caminhos chegaram até nós (GINZBURG, 2009). Ainda que não se apresente integralmente em sua “pureza cristalina” (SIRINELLI, 1999), podemos validar as subjetividades como recurso já experimentado (SARLO, 2007) para, pela via do controle metodológico, compreendermos os sentidos de determinadas escolhas e ações que, pela sua historicidade, podem revelar traços de estranhamentos pelos diferentes modos que sofrem interferência do tempo, modificando o entendimento da realidade, num constante processo de construção e reconstrução da realidade observada, sempre em movimento dinâmico.

O registro intencional das atividades humanas como controle de uma prática social se reverte complexamente na própria memória da prática. A preservação dos registros, muitas vezes ocorrem, sem considerar o projeto em que se mantém a intencionalidade de futuro, mas enquanto destino, como algo não estipulado e não controlado pelo sujeito (ARGAN, 2004). Os produtos da atividade humana, circulado em formato de memória, chegam até o tempo presente e, apropriado como recurso metodológico de fonte histórica, fornecem garantias científicas (GUIMARÃES, 2010).

O espaço escolar, lugar de excelência do acontecimento da aula, produz registros por força da atividade administrativa do trabalho docente e não necessariamente como “memória de uma prática”. Os registros são elaborados cotidianamente, construídos conforme os acontecimentos são gerados pelas atividades escolares, no movimento da história (ROUSSO, 2016). A aula é acontecimento e a própria evidência do acontecido.

Assim, a escrita da narrativa da pesquisa reflete o movimento empírico da investigação, em que vem sendo construída em paralelo ao desenvolvimento do trabalho docente. Ainda que a aula seja evento não repetitivo, padecendo em sua própria efemeridade, ela se situa num contexto em que se apresentam elementos da cultura escolar. O que permite refletir sobre outros contextos derivados do universo cultural escolar.

O conhecimento histórico não é construído apenas com informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão o sentido à história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado nas fontes (RÜSEN, 2010, p. 25).

As avaliações formais são produzidas para atenderem parte do método de trabalho pedagógico e as demandas de natureza administrativa do trabalho docente, quando encaradas na ótica do exame (ESTEBAN, 2013, p. 99). Assim, os contextos específicos da sala de aula e das práticas docentes permitiram entender como os saberes da história escolar foram construídos, considerando as narrativas e temporalidades.

O conjunto de 11 avaliações formais que se apresentaram para análise e que, por diferentes propósitos permaneceram de posse da professora através da permanência no armário da escola, mobiliário típico dos espaços escolares. Apesar do pequeno número de contextos apresentados, o fato de que esses materiais chegaram até nós já se torna objeto de pesquisa relevante, merecedor de investigação.

Reconhecemos que o conjunto não reflete integralmente o ambiente pelo qual os alunos enfrentaram e quantificar a capacidade de acertos e erros do grupo de estudantes não foi objetivo (ainda que tenhamos os espelhos de diário das turmas com os conceitos

trimestrais e final), pois o que é de interesse é a capacidade narrativa dos estudantes. Os materiais didáticos são, portanto, resultado de uma prática social, produzido pelo ofício do professor como garantia e controle de sua atividade, dando-nos possibilidades de investigarmos os contextos pelos quais o estudo escolar de história ganhou sentidos, inteligibilidade e racionalidade.

4.5.1 O conjunto de avaliações formais do ano 2018

O conjunto das avaliações formais é composto por: 2 avaliações finais do 2º trimestre; 8 avaliações finais do 3º trimestre; 1 avaliação final de recuperação das aprendizagens. Considerando as análises anteriormente elaboradas de cada material avaliativo, consideramos a interação entre aluno e professora mediada pela prática avaliativa. Desta maneira, selecionamos fragmentos das atividades que permitiram extrairmos considerações propostas na pesquisa.

4.5.1.1 Avaliação final do 2º trimestre elaborada pelos alunos

Como afirmamos anteriormente, as perguntas são respondidas com fragmentos do próprio texto didático, o que diminui a possibilidade de apreensão das competências narrativas dos estudantes. O texto retirado do livro didático teve como tema “Revolução Industrial”, com foco na condição de vida das trabalhadoras. As cinco questões se dirigem para a condição de trabalho e exploração das fábricas inglesas no século XIX, a partir do depoimento da operária. Comparando as correções da professora, foram considerados o conceito A e o conceito B²⁸.

O que diferenciou foi a capacidade de escrita, já que a atividade não propôs, de maneira direta, realizar uma reflexão entre o conteúdo e as experiências dos estudantes. As perguntas foram: “o que é uma DOFFER”; “quantas horas de trabalho por dia tinha uma DOFFER em média”; “existia um horário fixo de trabalho nas fábricas” e justificativa; “como

²⁸ Os conceitos são, do maior para o menor: A, B e C, considerados para aprovação; D e E considerados para reprovação.

era a condição de trabalho nas fábricas para as crianças” e justificativa; “por que os pais não defendiam os filhos que trabalhavam nas fábricas”.

Como já exposto, a escolha do texto que fora reproduzido do livro didático procurou relacionar diretamente com os estudantes, já que se tratou de relato de uma jovem operária inglesa que trabalhou ainda quando criança e na sua adolescência. Entretanto, não permitiu que outros saberes dialogassem com o conhecimento escolar para que pudéssemos ampliar a análise. Assim buscamos na enunciação das estudantes, elementos que deram pistas para compreender suas apropriações.

Na questão 3 as respostas fornecidas pelas alunas, se diferenciaram. Ao perguntar sobre a existência de horário fixo nas fábricas, as justificativas foram:

Aluna 1: Não tinha horário fixo porque dependia da demanda de serviço.

Aluna 2: Não tinha horário fixo porque depende de trabalho.

Já na questão 5, ao se perguntar sobre os pais que não defendiam seus filhos diante os maus tratos, as respostas foram:

Aluna 1: Os pais tinham medo dos filhos perderem o serviço.

Aluna 2: Os pais tinham medo de seus filhos perderem o emprego.

Uma comparação entre as respostas das suas alunas, percebemos nas escolhas dos termos “serviço” e “trabalho”. Como dito, os estudantes criam suas relações entre o saber escolar e suas experiências de vida. A palavra “serviço” como referência ao mundo do trabalho, não se encontra no texto. A palavra foi duas vezes enunciada pela aluna, com propósito de realizar a relação entre uma atividade empregatícia remunerada, mas sem a proteção de direitos trabalhistas. É possível que, pela situação histórica de ausência de leis trabalhistas apresentada na aula e nas lições e, com base em sua experiência familiar e/ou comunitária do tempo presente, a estudante tenha escolhido o termo “serviço” como caminho para contextualizar a situação de trabalho ausente de garantias jurídicas, praticado pelas classes populares e demarcado socialmente em espaços em que circulam diferentes grupos da sociedade, a exemplo dos condomínios: “entrada de serviço”, “elevador de serviço”, “área de serviço”.

Com base nessas respostas, retomamos a afirmação de Ana Maria Monteiro que chamou atenção para o papel do professor na criação de sentidos nas aulas. A possível relação análoga realizada pela aluna chama atenção para o desenvolvimento de práticas que refletiram a concepção de trabalho, como atividade humana transformadora de riquezas, como também a

contextualização das diferentes formas de trabalho humano e as relações com o contexto histórico ao qual se insere, permitindo ampliar a dimensão cultural do estudante, além de refletir sobre aspectos políticos, contribuindo para a formação da consciência histórica dos alunos, ao compreenderem o tempo histórico como categoria de análise de determinadas sociedades, em que o tempo presente foi utilizado para servir de referência para se refletir sobre o passado.

4.5.1.2 Avaliação final do 3º trimestre elaborada pelos alunos

No conjunto de 8 avaliações (2 rendimentos C; 3 rendimentos D; 3 conceitos E), esta avaliação chamou atenção por possuir um texto com referência acadêmica que não fora retirado do livro didático, diferentemente das demais avaliações. Ainda possuiu a atividade de formulação de frases a partir de palavras-chaves, onde a organização das palavras deveria fornecer sentido histórico para a frase.

Na seção de leitura e interpretação, baseados nesse conjunto de 8 avaliações, não identificamos respostas dos estudantes que tenham apontado para interações com a atividade que tenha possibilitado potencialmente enunciações reveladoras de apropriações de saberes que representassem alguma forma de experiência entre o saber histórico e a vida. Pelo modelo de questão, há dificuldades de ampliar as vozes que revelem a construção de um saber prático para a orientação de vida, enquadrando-se na lógica da avaliação por exame.

O conhecimento é substituído pela aprendizagem de estratégias que facilitem a memorização do *conteúdo*, o que geralmente reduz o conhecimento a fatos e atitudes mecânicas. Tal redução permite que o resultado analisado seja claramente observado, não contenha ambiguidades e possa ser comparado à norma, permitindo o posicionamento do(a) aluno(a) no quadro classificatório previamente definido (ESTEBAN, 2013, p. 108).

Entretanto, a atividade de formulação de frases, trouxe elementos que nos ajudaram a refletir. O primeiro ponto é a ausência do “gabarito” preenchido pela professora, indicando o protocolo de respostas. Desconsiderando erros e acertos, das 8 avaliações, apenas 2 tiveram as 4 questões preenchidas; 3 avaliações com 1 questão respondida e 3 avaliações sem nenhum preenchimento. Sabendo que um maior número de avaliações garantiria uma ampliação do campo das respostas, lembramos que esta atividade foi utilizada como “exercício de revisão” para a avaliação final.

A questão 1 apresentou como palavras-chaves: criação de ovelhas, fábricas, êxodo rural. As respostas foram:

Aluno 3: Criação de ovelhas ajudava o êxodo rural na criação de fábricas;

Aluno 4: As fábricas de êxodo rural contratavam crianças de ovelhas para trabalhar.

Aluno 5: A criação de ovelhas pelas fábricas gerou o êxodo rural.

A segunda questão reservou as palavras-chaves: Movimentos de independência; América espanhola; unificação.

Aluno 6: A unificação foi o movimento de independência na América espanhola.

Aluno 7: O movimento de independência fez a unificação da América espanhola.

A terceira questão contou com as palavras-chaves: Bloqueio Continental; Corte Portuguesa; Brasil.

Aluno 8: No Brasil acabou ocorrendo o Bloqueio Continental, que em si acabou afetando a Corte Portuguesa.

Aluno 9: O Bloqueio Continental foi a Corte Portuguesa para o Brasil.

Aluno 10: Com o Bloqueio Continental, a Corte Portuguesa fugiu para o Brasil.

A quarta e última questão forneceu as palavras-chaves: D. Pedro de Alcântara; Maioridade; Revoltas Regenciais.

Aluno 11: D. Pedro de Alcântara com o golpe da Maioridade acalmou as revoltas regenciais.

Aluno 12: D. Pedro de Alcântara, na Maioridade, não teve Revoltas Regenciais.

Aluno 13: O D. Pedro de Alcântara com sua maioridade e revoltas regenciais.

Essa questão foi desenvolvida a partir das lições selecionadas do livro didático, bem como se relacionou com as atividades do criptograma e bingo histórico. Os termos apresentados são utilizados para batizar acontecimentos históricos com base na pesquisa historiográfica. No intenso processo de trocas de fluxos entre os saberes acadêmico e escolar, são utilizados nos textos didáticos para demarcarem as aberturas de capítulos ou seções dos capítulos.

Assim, ao citar “Bloqueio Continental” ou “Golpe da Maioridade”, há a demarcação do tema, como também da temporalidade da ocorrência do fato e da narrativa que configura o saber, como vimos no primeiro capítulo, que tornaram complexas as relações entre o saber escolar e a própria narrativa que configura didaticamente este saber. O acontecimento é assim

a temática que configura a ação social histórica como também é própria narrativa que, pelo recurso da explicação, fornece o formato do texto da aula.

A dificuldade de respostas dos estudantes observada a partir desta atividade, recaiu na capacidade de desenvolver a narrativa como resultado na construção de frases que, contextualizada no tempo, os termos recebessem sentido de “histórico”, enquadrando o acontecimento às suas causas e consequências e assim possibilitasse a construção narrativa, de acordo com os objetivos de aprendizagens da professora. Aqui demarcamos a atenção às mobilizações em sala de aula da capacidade de contextualização no tempo e no desenvolvimento das narrativas para dar sentido às escolhas humanas que resultam em acontecimentos históricos.

4.5.1.3 Avaliação final de recuperação de aprendizagens elaborada pelo aluno

A recuperação de estudos é prática voltada para os estudantes que não atingiram o conceito necessário para aprovação e é ofertado uma ou mais atividades para atingir o conceito de aprovação²⁹. Como o nosso objetivo recaiu na análise das avaliações formais finais por terem chegado até nós o seu conjunto que nos permitiu tirarmos conclusões da prática docente e da interação com os estudantes, para ampliarmos o entendimento das práticas do ensino de história escolar.

Apesar de somente possuímos um exemplar, este foi incluído na análise por integrar o conjunto avaliativo e permitir acessar as escolhas e intenções da professora Maria para o ensino de história. Ao avaliar a professora revela, o sentido que ela atribui ao ensino escolar de história.

Esta avaliação retomou o texto didático extraído do manual escolar, mas com a peculiaridade de ser do 6º ano de escolaridade, por força da demanda curricular que acomodou o objeto do conhecimento “introdução dos estudos históricos” na compreensão da teoria e metodologia de construção do saber histórico, de acordo com os Parâmetros

²⁹ A professora Maria também utilização a reelaboração da avaliação final do 3º trimestre e exercícios do livro didático como instrumento avaliativo para recomposição de conceitos.

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)³⁰, problematizando, na abertura do capítulo do livro didático do 6º ano do qual o texto didático foi extraído, “o que é história”.

Como dito anteriormente, tratando-se de alunos que não atingiram o nível de aprendizagens esperado, foi aplicada a atividade selecionada pela professora, com base no manual didático impresso com o propósito de construir conhecimento metodológico de história. Compreendendo as diferentes relações temporais, com vistas à possibilitar a continuidade dos estudos no 9º ano, de acordo com a promoção do ciclo de aprendizagens, a seleção do texto escrito quanto das atividades se preocuparam com as diferentes noções de tempo histórico. A partir desta afirmação, consideramos que a prática avaliativa formal não procurou apenas avaliar o nível de aprendizagens através do exame, mas servir de instrumento de mediação de saberes, compreendendo as relações temporais e narrativas escritas como categorias examinadas para considerar as aprendizagens escolares.

O texto didático foi seguido por 4 questões que forneceram o “sentido de história” desejado para que fosse apreendido na interação entre professora e aluno mediado pela atividade avaliativa formal. Esta avaliação procurou ser dialógica, no sentido de perguntar sobre o ponto de vista do estudante expresso na opinião e em suas vivências, num esforço de relacionar a disciplina aos sujeitos, ainda que tenha deixado registrado em “gabarito” o protocolo das respostas. Nesta perspectiva de avaliação, não se fechou em sua apropriação de assimilação e reprodução de conteúdos, encarando o instrumento avaliativo “como recurso instrumental, neutro, que dá destaque à linguagem técnica que utiliza, deixando à margem questões de valor e o debate teórico” (ESTEBAN, 2013, p. 110).

A questão 1 perguntou: “de acordo como texto e na sua opinião, o autor percebe a História de forma otimista ou pessimista”? A resposta que seguiu da aluna:

Aluna 1: O autor percebe a história de forma pessimista e otimista, pois às vezes o passado ajuda, mas às vezes atrapalha.

A questão 2, trouxe como problematização a aluna realizar a indicação: “dentre os fatos apontados pelo autor como marcas da História qual, na sua opinião, é o mais grave”?

Aluna 1: A mais grave é a falta de grupos nativos e de direitos dos indígenas. Isso é falta de cultura.

³⁰ Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, A Rede Municipal de Educação de Niterói produziu, no ano 2010, os Referenciais Curriculares. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Referencial Curricular para a Rede Municipal de Educação de Niterói:** Ensino Fundamental - uma construção coletiva. Niterói: SME/FME, 2010, p. 82.

Na terceira questão, foi escolhida uma passagem do texto em que considerou a relação entre a escravidão e a população afrodescendente na atualidade, em que se analisa a capacidade de compreensão de continuidade e de relação dos acontecimentos pretéritos com as dinâmicas sociais do tempo presente.

Aluna 1: O peso da escravidão no cotidiano da população afrodescendente na atualidade é que as pessoas que são descendentes de negros e índios são discriminadas e perdem oportunidades com o preconceito.

Na última questão reservou mais uma vez a opinião da aluna sobre a última frase do texto que segue: “As respostas para muitas aflições do presente só podem ser descobertas com a lembrança do passado, o estudo da História”.

Aluna 1: Sim, rever onde erramos e acertamos é sempre bom. Os erros podem se tornar certos.

Retomamos o fato de que não foi interesse em pontuar erros e acertos, tanto da prática do professor, quanto das ações dos estudantes na interação com a atividade avaliativa, pois produziram suas respostas a partir das provocações realizadas pela professora e a eles cabem responder tais provocações de maneira que representem o saber pelo qual foram chamados para as avaliações formais, visando não somente o controle de um saber, mas também a sua distribuição.

Desta maneira, os professores são responsáveis pela criação de sentidos, em que fluxos de diferentes saberes são investidos, através da dimensão escolar, reelaborando e configurando saberes autênticos que ganham sentidos e significados na sala de aula, lugar de excelência da construção do conhecimento histórico escolar. É pela orientação da professora, decidindo o que deve circular e a maneira pela qual o objeto do conhecimento irá circular é que os sentidos do fazer pedagógico, visando aprendizagens, ganham validade epistemológica ao garantir a criação de saberes que procuram, como na história escolar, servir de orientação temporal para a vida dos sujeitos.

Por esse caminho, percebemos a importância das respostas dos estudantes, mas não investindo na prática do exame escolar para classificar respostas certas ou erradas, de forma a atender aos protocolos impostos como “mecanismos de transmissão, enquanto à aprendizagem se confere um papel passivo, tarefa de assimilação, desprovida de significado” (ESTEBAN, 2013, p. 111).

As respostas dos estudantes, em relação à mobilização dos saberes na sala de aula, lugar do acontecimento, possibilitaram perceber como a professora conduzia o processo de construção do texto da aula, visando a apropriação de saberes pelos estudantes. Por sua vez, os alunos, sujeitos ativos do processo de aprendizagens, carregam experiências e vivências que, em diálogo com a história escolar, constroem referências temporais para o uso da história como ferramenta de orientação temporal, em que acionam tanto saberes que circulam nas aulas, como relacionam com as experiências de vida, com a bagagem (ROCHA, 2009) de suas vivências que são trazidas para as aulas.

As respostas produzidas pela aluna na avaliação de recuperação de aprendizagens denunciam a importância da criação de sentidos e compreensões de termos e conceitos, a necessidade de desenvolver a noção de historicidade e as relações temporais complexas que se apresentam nas aulas de história, mas que, por naturalizá-las, o efeito produzido sobre as versões desenvolvidas pelos estudantes terminam por influenciar na formação da consciência histórica dos sujeitos.

Os três professores, em suas aulas observadas, chamaram a atenção para a representação da linha do tempo tradicional, localizando como conteúdo curricular do 6º ano, motivo pelo qual a temática compõe a escrita do livro didático servido ao 6º ano. Em sua introdução, o livro didático do 6º ano apresenta o estudo metodológico da disciplina que orienta uma concepção de história, contendo informações sobre o tempo cronológico a partir da divisão da linha do tempo e as técnicas de contagem do tempo reservada à cronologia e métodos e teorias que auxiliam no entendimento da história como um campo de saber.

Ainda que seja tema introduzido no 6º ano, a representação da linha do tempo tradicional sendo trabalhada nos anos subsequentes, confirma a sua importância enquanto fundamento que alicerça os saberes históricos, motivo pelo qual é saber mobilizado durante o início de cada período letivo, independente do ano de escolaridade.

Por fim, as avaliações finais, como parte integrante do conjunto de material didático, foram mobilizadas para compreender os caminhos complexos em que múltiplas leituras temporais se apresentaram, construindo narrativas históricas escolares que se valeram pela sua autenticidade, em que a professora Maria definiu sua autoria individual e coletiva, uma vez que se voltou para o grupo de estudantes.

Compreendemos que nas aulas de história, os professores mobilizam múltiplos saberes com o propósito de criar sentidos para o ensino de história, com vistas à aprendizagens dos alunos. Conforme as diferentes experiências dos professores, protagonistas do seu fazer

pedagógico atuam através de relativa autonomia, o que permitem realizar escolhas de práticas e apostas epistemológicas.

Já os estudantes interagiram dialogicamente nas aulas, contribuindo para a escrita do texto da aula, seja verbalmente, suscitando dúvidas e questionamentos, sejam mediados pelas lições e atividades mobilizadas pelos professores, responsáveis por investirem em práticas voltadas aos alunos. Os múltiplos regimes de temporalidades sustentaram diferentes narrativas de autoria individual e coletiva, possibilitando aos estudantes compreenderem as ações humanas pretéritas, em diferentes versões narrativas configuradas discursivamente, para que, a partir da experiência com as aprendizagens históricas, em que a noção de texto foi ampliada para diferentes formatos que vieram a configurar o saber histórico escolar, possam refletir no tempo presente e abrir horizontes de expectativas, tanto individual, quanto coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou os caminhos escolhidos pelos professores, dentro de um contexto limitado de ações, para reconstruir didaticamente as experiências humanas pelo ensino de história, das possibilidades de tornarem perceptíveis e inteligíveis os processos históricos a serem apropriados como aprendizagens escolar. Problematicamos as práticas de ensino realizadas na sala de aula apoiados na dimensão discursiva. A aula é o lugar de excelência do processo de ensino e aprendizagens, onde ocorrem as interações sociais que fornecem sentidos para o saber ser configurado como “escolar” (GABRIEL e MORAES, 2014).

No espaço da sala de aula a atividade docente ganha sentido, motivo pelo qual investigamos enquanto objeto de pesquisa, de forma a conferir junto aos atores sociais o protagonismo das ações através das diferentes interações que ocorrem por meio do saber histórico escolar. As ações docentes procuram criar situações de aprendizagens produzindo o que definimos como textos de aula, que supera o sentido de escrita e volta-se para a possibilidade de apreensão de saberes históricos pelo aluno (MATTOS, 2006). O posicionamento dos atores como narradores e escritores de história ganha sentido e define os lugares de enunciação, tornando perceptíveis as ações sociais na dimensão escolar oficial.

A aula é um acontecimento desenvolvido em espaços e tempos específicos, que caracterizam a prática docente. A observação direta do acontecimento possibilitou entrarmos em contato com as práticas discursivas características da cultura escolar, da qual o ensino de história é integrante. Desta maneira, acompanhamos o presente em movimento (LEPETIT, 2001; LANGROU, 2007; ROUSSO, 2016), no sentido de participarmos do acontecimento aula, realizando registros escritos no caderno de campo que somaram 82 aulas, divididas em duas escolas onde se desenvolveram a prática de três professores.

Reunimos um conjunto de materiais que somadas às observações das aulas, permitiu reconstruirmos as práticas pedagógicas, analisando as intenções e subjetividades dos protagonistas. As entrevistas com os professores Antônio e Laís nos trouxeram esclarecimentos a partir das questões levantadas nas observações das aulas. Já o conjunto de artefatos didáticos da professora Maria, utilizado para o desenvolvimento de seu trabalho minucioso em sala e aula, chamou atenção pela riqueza de detalhamentos produzidos para a sua prática docente, as atividades autorais, as diferentes apropriações do livro didático, bem

como os registros de controle das atividades, que permitiram reconstruir suas ações pedagógicas, juntamente com o caderno do aluno.

Defendemos a tese de que os professores constroem narrativas originais, com o propósito de possibilitar aprendizagens históricas. Assim reatualizam o passado associando diferentes saberes pela conjunção de múltiplas vozes que se interpelam na criação de uma narrativa original autoral e coletiva que é veiculada com o propósito de escolarização. Para alcançar o objetivo, professores produzem artefatos materiais pedagógicos e reelaboram práticas para validar epistemologicamente o saber escolar, criando narrativas autênticas que forneceram sentidos e significados para o ensino de história. Os professores participantes da pesquisa se apropriam e relacionaram diferentes saberes (MONTEIRO, 2007) e, em suas práticas, em seu “saber-fazer” (TARDIF, 2014), desenvolveram e distribuíram artefatos materiais para construir e divulgarem os objetos de ensino escolar, produzindo textos originais, de modo a fazerem circular um sentido para o ensino de história.

O caminho que adotamos para a defesa de tese teve seu ponto de partida na reflexão sobre a atualização do ensino de história, em que situamos a dimensão do ensino escolar como uma das matrizes do pensamento histórico (RÜSEN, 2010). Desta maneira, deslocamos o referencial do ensino da pedagogia (sem desconsideramos a sua importância) e posicionamos a história escolar da perspectiva de análise da historiografia e teoria da história em aproximação com a didática da história, entendida não como um conjunto de procedimentos e técnicas metodológicas de ensino, mas como um campo de reflexão e constituição do saber histórico escolar ligado à teoria da história (RÜSEN, 2010, p. 91). Isoladamente, tanto o conhecimento científico de referência ao saber escolar quanto o conhecimento pedagógico não são suficientes para dar respostas satisfatórias a complexa atividade de ensinar história nas escolas.

Neste lugar, o conceito de consciência história foi entendido como a capacidade humana de dar sentido ao tempo, utilizando o conhecimento histórico como ferramenta intelectual de orientação (RÜSEN, 2011a). A compreensão da consciência histórica foi utilizada para operacionalizarmos a investigação dos fenômenos sociais e assim entendermos como os professores criam e negociam inteligibilidades para possibilitar as aprendizagens históricas, já que são os responsáveis pela criação de sentido em sala de aula (MONTEIRO, 2007).

A dificuldade residiu na produção de pesquisas anteriores (CERRI, 2007; RÜSEN, 2011b) que alertaram para o fato de que a consciência histórica é capacidade humana de difícil mensuração. Mas a sua observação é possível pela via das competências narrativas,

como habilidade humana em mobilizar recursos narrativos e, por conseguinte, regimes de temporalidades que são enunciados nas narrativas. Os jogos de linguagens possibilitam tornar conhecida a apreensão histórica, em que um saber é divulgado no formato narrativo, pois toda narrativa carrega, ainda que implicitamente, uma experiência temporal e é por meio dela que o tempo se torna significativo (GABRIEL, 2015, p. 92).

Neste ponto do processo de pesquisa, as categorias de tempo e narrativa, constatadas como fundamentais para a construção do conhecimento histórico a partir de configurações de modelos operatórios (REVEL, 2010), foram utilizadas por serem possíveis de serem apreendidas metodologicamente. Através das práticas discursivas, pudemos destacá-las e assim observar enquanto fenômeno social, possibilitando conexões entre a história acadêmica e a história escolar, com base no pensamento histórico e o contexto da sala de aula. Assim realizamos as aproximações entre a teoria da história e a didática da história, atentos aos fluxos de saberes que circulam na formação do conhecimento histórico escolar, um saber legítimo que se constitui tensamente no diálogo com diferentes saberes apropriados com finalidades próprias de promoção à formação de crianças e jovens pela via do ensino oficial (MONTEIRO, 2012; GABRIEL, 2015; PENNA, 2015).

Recorremos às escolas para observarmos o acontecimento da aula, em contextos reduzidos, com possibilidade de extensão da realidade observada para contextos mais amplos (DUARTE, 2004). Tanto a cultura escolar quanto a cultura histórica foram percebidas nas interações entre professores e alunos, que se reproduzem em outros contextos sociais. As entrevistas dos professores, realizadas de antemão com a proposta da pesquisa, reforçaram alguns pontos da observação direta das aulas, ao mesmo tempo em que abriram novas perspectivas para as análises.

Nas falas dos dois professores identificamos como sintoma a complicação entre currículo e conteúdos, servindo-nos de guia metodológico para a compreensão das práticas de significação e sentidos. Ao analisarmos suas falas, confirmamos a narrativa como recurso produtor do saber, bem como recurso divulgador desse mesmo saber. E como o tempo só ganha sentido pela narração (HARTOG, 2003; KOSELLECK, 2006; PENNA, 2014; GABRIEL, 2015), as enunciações revelaram os diferentes processos temporais mobilizados para dar sentido à explicação movimentada para configurar um “conteúdo”.

Ainda que os professores Antônio e Laís creditassem suas filiações operatórias a uma tradição escolar de narrativa ligada à historiografia produzida pelo historicismo alemão e positivismo francês, comprovamos através das sequências de aulas como os docentes articularam os saberes históricos pelas narrativas ligadas à experiência de vida e

acontecimentos contemporâneos e ainda lançaram mão de recursos midiáticos para favorecer a apreensão de saberes pelos alunos, pela via da identificação, tornando assim o saber familiar (MONTEIRO, 2005) e portanto de melhor apreensão.

Os professores se ligaram ao contemporâneo como recurso para aproximar diferentes saberes para torna-los inteligíveis. Vimos também, nas falas dos professores, a necessidade de planejar estratégias para trazer o contexto do tempo presente para as aulas. Os professores reconheceram que o conhecimento científico da disciplina é necessário, mas que não possibilitou isoladamente viabilizar as aprendizagens escolares (CAIMI, 2006). Ao relacionar diferentes saberes pelas trocas de fluxos através práticas discursivas (GABRIEL e MORAES, 2014), os professores fixam sentidos para o conhecimento histórico escolar, configurando-o com identidade própria.

Em paralelo às práticas de Laís e Antônio, recorremos às observações das aulas da professora Maria que contribuiu para a pesquisa com a sua atuação profissional minuciosa, desenvolvendo um conjunto de artefatos materiais voltado para a sua prática docente, deixando revelar a sua experiência profissional na atividade. Os artefatos materiais pedagógicos serviram para reconstituirmos, através da sequência de aulas, as ações didáticas realizadas junto aos alunos para que o ensino de história pudesse fornecer sentidos. Pelo uso dos artefatos materiais, a professora contava com o envolvimento dos estudantes nas atividades programadas.

Pelos seus registros e planejamentos de aulas foi possível reconstituir as ações a cada aula na configuração dos textos de aula. Os materiais produzidos pela professora serviram de suporte para a compreensão dos conteúdos. Seleção dos textos do livro didático, seleção e reelaboração de lições do livro didático, como também reprodução coletiva de lições de sua autoria, tornaram possível afirmarmos que os professores assumem uma relativa autonomia em seu fazer pedagógico, mobilizando diferentes saberes em que múltiplas vozes são acionadas para a construção de suas aulas dirigidas ao estudante, intencionando reverter as práticas docentes em aprendizagens.

Desta maneira, a eficácia da leitura e escrita pelos alunos foi percebida como resultado de práticas acumuladas tanto nas formações iniciais dos docentes, quanto exigência da cultura escolar, que demandam o ingresso dos jovens na comunidade de sentidos, em que proficiência da leitura e escrita se faz necessária. Os protocolos de leitura (CHARTIER, 2009) foram mobilizados para compreender como a professora realizava as suas escolhas, reelaborando lições e selecionando textos, tendo em vista o “leitor ideal” que serviu de parâmetro para adequar as atividades para a realidade social da escola.

Na impossibilidade de satisfazer a extensão do conteúdo curricular do componente história, inviabilizando ensinar “toda a história”, os professores realizam adaptações e estratégias para desenvolver sua prática (ROCHA, 2009). Comprovamos pelos caminhos utilizados para os rearranjos e reconfigurações dos saberes escolares pelas entrevistas dos professores Antônio e Laís e pelas adaptações da professora Maria, incluindo a seleção de conteúdos planejados no início do ano letivo e o que foi posto em prática ao término do ano escolar.

As avaliações formais de autoria da professora Maria, planejadas como parte do trabalho docente (CHERVEL, 1990; ESTEBAN, 2013) nos oportunizaram, enquanto fonte de pesquisa, acessarmos este elemento presente na cultura escolar. Através de análise crítica, permitiu extrairmos considerações sobre as ações que compõem o trabalho docente, já que são os professores que colocam em prática o processo avaliativo (ESTEBAN, 2013).

Mantendo os conteúdos como fio condutor para compreensão das práticas discursivas articulatórias entre as narrativas e os regimes de temporalidades, seguimos investigando as avaliações formais aplicadas pela professora Maria para a aferição de aprendizagens. A escolha deste material deveu-se a quatro fatores:

- a) Ser uma atividade que se encontra enraizada na cultura escolar, permitindo visualizar práticas escolares que se mantêm na duração temporal das instituições (CHERVEL, 1990);
- b) Possibilitar visualizar os conteúdos selecionados para a realização do exame, sendo indício do que a professora considera enquanto saberes relevantes para as aprendizagens históricas;
- c) Pelo acompanhamento de um conjunto de aulas, de posse do caderno do estudante e pelos registros de controle e caderno de planejamento da professora, tivemos a oportunidade de conhecer como o saber circulou durante as aulas na construção do texto e como este foi mobilizado na avaliação formal, já que a avaliação visa o controle de saberes (ESTEBAN, 2013);
- d) A prática dos estudantes através das respostas fornecidas pela realização do exame, permitindo, a partir das subjetividades, conhecer as narrativas orientadas pelos protocolos fornecidos pela professora em relação às aulas, como também pelo “gabarito” existente.

Não foi nossa intenção avaliar os erros e acertos dos estudantes nas respostas. Também não procuramos quantificar o número de aprovações e reprovações mensurando o fracasso escolar, ainda que tenha sido possível pela existência de tais registros, mas o que não ocupou nosso horizonte. O conjunto de avaliações finais de cada trimestre somado à avaliação de recuperação final foram fontes para acessarmos as relações entre o texto das aulas, as elaborações dos exames finais, de modo a compreender as expectativas da professora com a aprendizagem histórica escolar, a partir de esquemas temporais de referência e das narrativas que deram sentidos a eles.

Reconhecemos que, num olhar retrospectivo, deixamos de apostar na potencialidade da avaliação como fonte de investigação, pois poderíamos ter, como pesquisadores responsáveis por selecionar e coletar os materiais, reunido um conjunto numérico maior de atividades avaliativas resolvidas pelos estudantes, que *a priori* possibilitariam uma ampliação da visão sobre o objeto analisado através das respostas dos alunos. Reconhecemos também que há limitações do campo decisório em situação investigativa do tempo presente. As ações em constante movimento dinâmico reclamaram por decisões pontuais e o distanciamento temporal impossibilitou a recuperação do material, pois não há práticas de arquivamento das avaliações.

Ainda que a professora tenha utilizado fontes imagéticas nas aulas, utilizando o livro didático como fonte de acesso às imagens, concluímos que a valorização da prática escriturária foi determinante para a elaboração das avaliações formais enquanto saberes socialmente definidos como significativos e necessários para aferição e controle de aprendizagens, com foco nas competências narrativas escritas. As quatro avaliações apresentaram textos escritos na primeira seção, sendo que a terceira avaliação utilizou texto acadêmico e o exame para recuperação de estudos utilizou texto extraído do livro didático do 6º ano, com saber específico sobre a teoria da história, onde foi abordando a relação entre as temporalidades passado e presente.

As participações dos estudantes através de suas respostas nos revelaram que são sujeitos ativos do processo de aprendizagens, dialogando com os saberes que circulam nas aulas. Participantes da construção de saberes, frente ao dialogismo existente na relação entre sujeitos socialmente e historicamente localizados, movimentam os professores a agirem na realização de analogias e explicações, em que se valem da mobilização do tempo presente para a compreensão, seja através de saberes que circulam pelos meios midiáticos ou selecionados nas experiências de vida dos professores, voltando-se para os estudantes em suas vivências. As competências narrativas dos estudantes foram entendidas como a capacidade de

oferecer uma versão textual em que indicaram possibilidades de reelaborações didáticas pelos professores, fornecendo caminhos para repensar as criações de sentidos e inteligibilidades para a história escolar.

Assim, os professores criaram e recriam esquemas temporais procurando tornar o saber acessível aos estudantes para que seja utilizado como ferramenta de orientação temporal. Os estudantes de posse de suas bagagens culturais procuraram criar sentidos para as aprendizagens, ainda que não atendessem integralmente aos protocolos elaborados no formato “gabarito” dos exames escolares. As respostas apresentadas pelos alunos nas avaliações, que se ligaram intimamente aos textos de aulas, mostraram a importância de suas narrativas para o movimento dinâmico das desarticulações dos “conteúdos” em novas configurações que estimulam a produção de narrativas escolares autênticas.

No terceiro capítulo, ao passo que a problematização tenha centralizado a análise sobre as avaliações formais, o percurso investigativo levou a nos depararmos com o livro didático em sua importância enquanto material cultural mobilizado em suas diferentes funções no espaço escolar (MONTEIRO, 2009). Seja no planejamento e desenvolvimento das aulas, seja nas seleções das lições e textos, o manual escolar foi objeto presente nas ações docentes, sendo investigado em suas relações diretas no planejamento e condução das aulas, ao passo que serviu de referência textual para a composição dos exames avaliativos formais.

Conforme enunciado nas entrevistas, como constatado nas ações em sala de aula, os três professores recorreram ao livro didático como material impresso para a composição dos textos das aulas, procurando tornar os “conteúdos” possíveis de serem apreendidos por diferentes estratégias em que tiveram o manual didático como referência, seja como fonte textual escrita, material de consulta, lições, fontes imagéticas, entre outras possibilidades, tornando evidente as práticas escolares por ensino de história na busca por significações e apropriações.

A análise dos dados indicou que os professores são responsáveis pela criação de sentidos nas aulas de história, valendo-se de relativa autonomia para o desenvolvimento de práticas de aprendizagens. Para isso, selecionam, desarticulam, elaboram e reelaboram, conjugando saberes e práticas; produzem materiais didáticos, ressignificam livros didáticos, imagens, produtos audiovisuais; desenvolvem narrativas escritas e orais (exposições orais e explicações) que configuram um saber autoral, de maneira a construírem narrativas originais compostas por diferentes vozes constituídas ao longo de sua formação científica inicial, ofício de professor e vivências sociohistoricamente localizadas, reatualizando passados com o propósito de possibilitar aprendizagens. Produzem ainda artefatos materiais que serviram de

suportes para as composições de textos das aulas que revelam objetivos com a produção de passados com vistas às aprendizagens históricas na dimensão escolar.

O contemporâneo foi acionado como estratégia para tornar o passado familiar por meio de analogias e comparações, facilitando a apreensão de saberes através da negociação de sentidos e significados das aprendizagens. Nas articulações entre temporalidades, os professores imprimiram identidade ao conhecimento histórico escolar, através das construções autorais e coletivas.

Desse modo, ainda que os professores possam naturalizar os esquemas temporais e as narrativas enquanto recurso metodológico do saber escolar, o ensino de história é norteado pelos seus protagonismos em relativa autonomia profissional para a construção de saberes, com o propósito de criar possibilidades para que as relações temporais sejam utilizadas como ferramenta intelectual de orientação social. Intencionam viabilizar a compreensão crítica do tempo presente em sua historicidade, promovendo leituras de tempos pretéritos para tornarem possível projetar futuros, ampliando o horizonte de expectativas dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In.: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al. (Org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV- Fundação Getúlio Vargas, 2012, p. 21 – 39.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95 – 114.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In.: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11 – 25.

ARGAN, Giulio Carlo. **Projeto e destino**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ASSMANN, Aleida. **Espaços de Recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

AVELAR, Alexandre de Sá; GONÇALVES, Marcia de Almeida. Giro linguístico e escrita da história nos séculos XX e XXI: elementos para um debate. In.: MEDEIROS, Bruno Franco et al. **Teoria e Historiografia: Debates Contemporâneos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 57 – 78.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16ª ed.. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, n. 20, p. 47 – 62, 1. Sem. 2006.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: _____. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 41-78.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

CAIMI, F. E.. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História - ISSN 1413-7704. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006.

CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R. F.. A progressão do conhecimento histórico na educação básica: dilemas da transição entre os níveis fundamental e médio - ISSN 2175-795X. **Perspectiva**, v. 2, p. 521-553, 2014.

CANDAU, Jöel. **Antropologia da Memória**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 113-128, jan./abr. 2009.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. In.: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X/Faperj, 2007, p. 59 – 72.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999.

CHERVEL, André. A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

DOSSE, François. **A história**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

_____. **A história em migalhas**: dos *Annales* à Nova História. São Paulo: Ensaio, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In.: BRAIT, Beth. **BAKHTIN**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37 – 60.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Editora Presença: Lisboa, 1989.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa nas ciências humanas: Um encontro entre sujeitos. In.: CD-Room. **Proceedings of the eleventh International Bakhtin Conference**, Curitiba, 2003, p. 286 – 290.

FURET, F. Da história-narrativa à história-problema. In: _____. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, s/d., p. 81-98.

GABRIEL, Carmen Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Por uma outra definição de Didática da História). In: Helenice Rocha, Marcelo Magalhães; Rebeca Gontijo. (Org.) **O ensino de História em questão**: cultura histórica, usos do passado. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2015, v. 1, p. 161-182.

_____. Que passados e futuros circulam nas escolas do nosso presente? In.: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al. (Org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV-Fundação Getúlio Vargas, 2012, p. 215 – 240.

_____; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In.: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 23 - 40.

_____; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In.: _____. **Currículo e conhecimento**: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis, RJ: De Petrus: Faperj, 2014, p. 23 – 42.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GOULART, Cecilia M. A. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempos e discursos. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al (Org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV- Fundação Getúlio Vargas, 2012, p. 263 – 281.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Repensando o domínio da Clio: as angústias e ansiedades de uma disciplina. **Revista Catarinense de História** – nº 5 – 1998 - p. 5 – 20.

_____. Usos da História: Refletindo sobre identidade e sentido. **Revista Pelotas/RS**, v, 6, 2000 - p. 21 – 36.

_____. O presente do passado: as artes da Clio em tempos de memória. In.: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel; GONTIJO, Rebeca (Org.). **Cultura política e leituras do passado**: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 25 – 41.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdeci Lopes de (Org.) **Aprender com a história?** O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011, p. 25 - 42.

HARTOG, François. Tempo, História e a escrita da História: a ordem do tempo. **Revista de História**. São Paulo, 148 (1º - 2003), 09-34. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i148p9-34>.

_____. **Evidência da história**: o que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KILLER, Maria Zuleide Pires. Dialogismo e polifonia – o jogo das vozes em *Cartas Persas*. In.: MELLO, Maria Elizabeth Chaves de; FELLOWS, Maria Ruth Machado. **O Passado no presente**: releituras da modernidade. Niterói: Editora da UFF, 2011, p. 147 – 165.

KNAUSS, Paulo. O DESAFIO DA CIÊNCIA: modelos científicos no ensino de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2006.

LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da história do *tempo presente*. In: PÔRTO JR., Gilson (Org.). **História do tempo presente**. Bauru, SP: Edusc, 2007, p. 31-45.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Doi: 10.1590/S0102-01881999000200006.

LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: Edusc, 1999. p. 93-102.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 77 - 102.

_____. A história leva os atores a sério? In.: _____. **Por uma nova história urbana**. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 227-244.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores do Brasil. In.: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusti (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 131 – 166.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? In. ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. 2. Ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 168-184.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo** [online]. 2006, vol. 11, n. 21, p. 5-16.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e Ensino de História: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 13 - 21.

MIRANDA, S. R.. Aprender e Ensinar o Tempo histórico em tempos de incertezas. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al (Org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV- Fundação Getúlio Vargas, 2012, p. 241-262.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In.: DAVIES, Nicholas. **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000, p. 27 – 43.

_____. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333 – 347, set/dez. 2005.

_____. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. ROCHA, Helenice Bastos; MARCELO, Souza Magalhães; CONTIJO, Rebeca (Org.). **A História na escola**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 175-199.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In.: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2000, p. 73 - 88. (Repensando o ensino).

PALTI, Elías. “¿Qué significa enseñar a pensar históricamente?”. **Clío & Asociados**, n.º 5 (2000): 27-42. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i5>.

PENNA, Fernando de A. A relevância da didática para uma epistemologia da história. In.: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X : Faperj, 2014, p. 41 – 52.

_____. A especificidade da história escolar como conhecimento ensinado. In.: GABRIEL, Carmem Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo (Org.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis, RJ: De Petrus: Faperj, 2014, p. 133 – 149.

_____. A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual de alunos. **Revista História & Perspectivas**, v. 28, n. 53, 5 jan. 2015.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. (2010). Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**, v. 6, n. 2, p. 66-76.

REIS, José Carlos. **Teoria e história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas**. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro FGV, 1998.

_____. Recursos narrativos e conhecimento histórico. In.: _____. **História e historiografia**: exercícios críticos. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 205 – 233.

RIBEIRO, Matilde; PIOVESAN, Flávia. Dossiê 120 anos de abolição. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 879-885, dez. 2008.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma História do Tempo Presente. In. CHAUVEAU, Agnes; TÈRTARD, Philippe (Org.). **Questões para história do tempo presente**. São Paulo: EDUSC, 2002, p. 39 - 50.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: que bagagem levar? In.: _____.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 81 – 103.

_____. O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita. 462f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2006.

_____. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (Org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 33 - 52.

_____.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In.: _____.; _____.; _____. (Orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente e o contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b, p. 41 – 49.

_____. Didática: funções do saber histórico. In.: _____. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Editora Universidade de Brasília, 2010, pp. 85 – 133.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a, p. 23 – 40.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SARRAFF, L. R. B. **Tempo, tempo, tempo**: usos da noção de tempo histórico nos livros didáticos, 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SIRINELLI, Jean-François. Ideologia, tempo e história. In. CHAUVEAU, Agnes; TÈRTARD, Philippe (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999, p. 73-92.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. Na arte, na vida e na pesquisa em Ciências Humanas. In.: BRAITH, Beth. **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 103 – 121.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
THOMPSON, E. P.. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In.: _____.
Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267 – 304.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In.: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

TORRES, Marcele Xavier; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de história: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003. In.: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014, p. 83 – 97.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História.doc, 8º ano**. São Paulo: Saraiva, 2015a.

_____ et al. **História.doc, 6º ano**. São Paulo: Saraiva, 2015b.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In.: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 33 – 41.

WANDERLEY, Sonia. Repensando o ensino da história, produzindo conhecimento. **Caderno de Graduação Ensino e formação de professores na perspectiva das licenciaturas em Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento de Ensino de Graduação, 2002, v. 4, p. 36 - 43.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

ZAVALA, Ana. Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a lo que sabemos y lo que enseñamos. **Clío & Asociados**. La Historia enseñada, (18), p. 11-40, 2014.

ENTREVISTAS

ANTÔNIO (pseudônimo). Entrevista II. [25 jan. 2021]. Entrevistador: Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. Niterói, RJ, 2021. Arquivo .mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta Tese.

LAÍS (pseudônimo). Entrevista I. [13 jan. 2021]. Entrevistador: Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. Niterói, RJ, 2021. Arquivo .mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta Tese.

ANEXO A – Ilustrações

Figura 2 – Fotocópia do caderno do aluno. Aula sobre o tema “Linha do tempo tradicional”

8^oF
2018

28/02/17

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Escola Municipal Altivo Cesar - Ano letivo: 2018
 Ensino Fundamental II - 4^o ciclo - 1^o ano - Grupo: F
 Disciplina: História - Professora: Cristina
 Primeiro Trimestre: 05/02 - 16/05
 Unidade I - A Europa e o mundo na época moderna

A linha do tempo da Europa Ocidental

±4.000 a.C	S.I SV	SV	S.VIII	DIAS ATUAIS
PRÉ-HISTÓRIA	IDADE ANTIGA	IDADE MÉDIA	IDADE MODERNA	IDADE CONTEMPORÂNEA
	ESCRITA	NASCIMENTO	EMANOUE	RELAÇÃO
	DE CRISTO	CONSTANTINOPLA	FRANCOISA	
	ANO 476 D.C	ANO 527	ANO 1453	ANO 1789
		QUEDA DO IMPÉRIO DO OCIDENTE ANO 476 D.C		

Exercício:

1. Responda utilizando os caracteres Romanos:

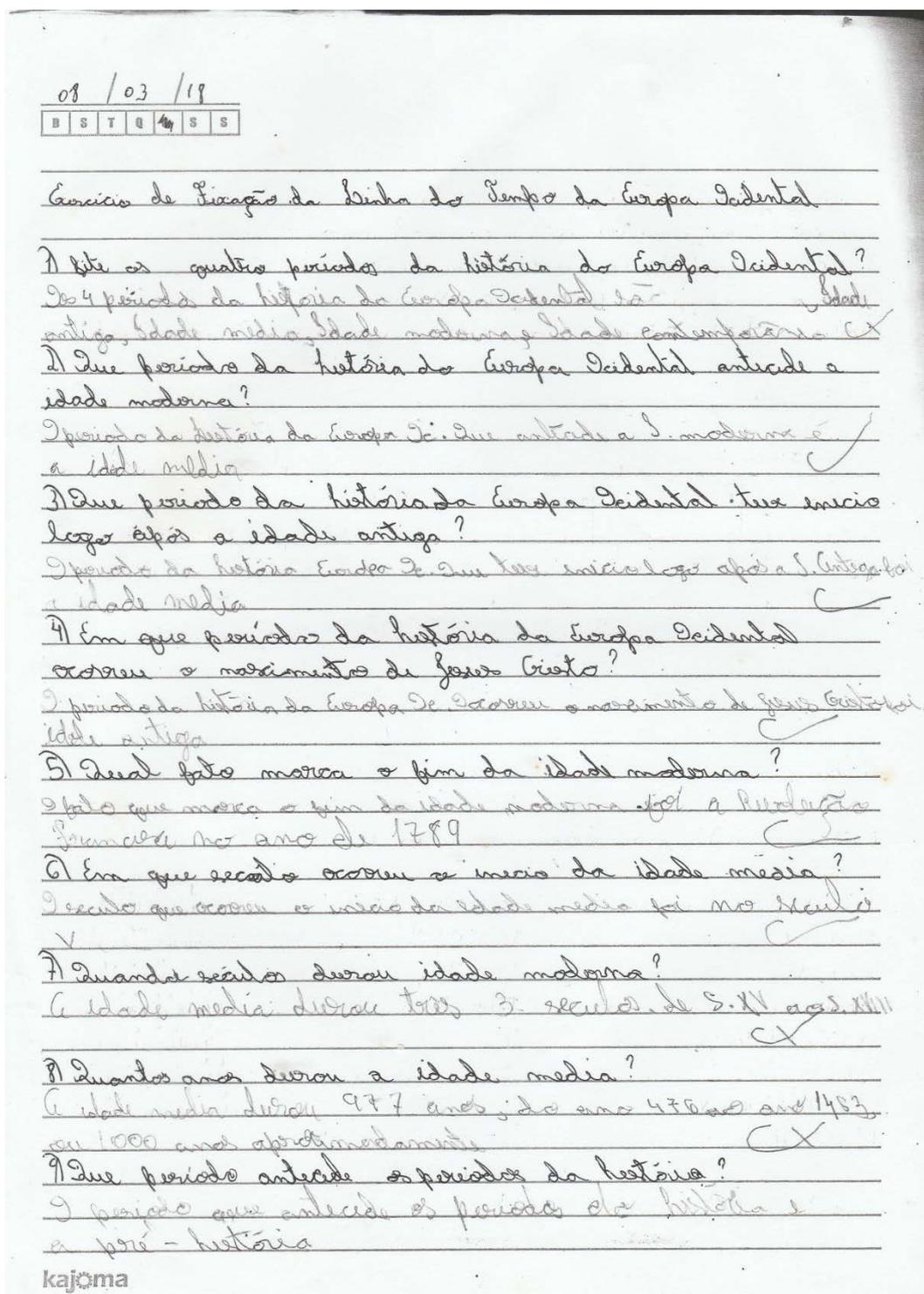
12: XII	745: DCCXLV	I II III
35: XXXV	907: CMVII	IV V VI VII VIII
103: CIII	1340: MCCCXL	IX X XI XII
240: CCXL	1500: MD	XIII XIV XV XVI XVII
359: CCCLVIII	400: CD	XVIII XIX XX XXI XXII
1050: ML	810: DCCCX	XXIII XXIV XXV XXVI
1890: MDCCCXC	1110: MCX	XXVII XXVIII XXIX XXX
19: XVIII	1030: MXXX	XXXI XXXII XXXIII
23: XXIII	1901: MCM I	XXXIV XXXV XXXVI
505: DV		XXXVII XXXVIII XXXIX
600: DC		XL XLV XLVI XLVII

DATA DE NASCIMENTO: XVI/XI/MIIV

kajoma

Fonte: Caderno do aluno. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Figura 3 – Fotocópia do caderno do aluno com a lição sobre a Linha do Tempo



Fonte: Caderno do aluno. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Figura 6 – Texto do livro didático sobre as classes sociais do período revolucionário francês

OUTRAS HISTÓRIAS Modos de viver

Os *sans-cullotes*

Os grupos mais pobres da população urbana que aderiu à Revolução ficaram conhecidos como *sans-cullotes*. A palavra *cullote*, em francês, remete a uma espécie de bermuda feita de tecidos finos, muito usada pelos nobres. *Sans* significa "sem". Portanto, em português, a expressão significa "sem culotes" ou "sem calções".



Gravura,
c. 1789.
Museu
Carnavalet,
Paris, França.



Caricatura,
c.1789.
Museu
Carnavalet,
Paris, França.

1. Observe as imagens. Qual desses personagens pode ser caracterizado como *sans-cullote*?
2. É possível identificar algum elemento nessas imagens que indique que os *sans-cullotes* estavam prontos para lutar contra a nobreza? Justifique.

Fonte: VAINFAS et al., 2015a, p. 93.

Figura 7 – Texto do livro didático abordando as condições de trabalho durante a Revolução Industrial inglesa



No início da indústria têxtil, as mulheres, camponesas, trabalhavam em casa, depois passaram a se deslocar para as fábricas. A imagem da esquerda mostra o interior de uma casa na Irlanda onde três mulheres estão envolvidas no trabalho de fição enquanto outra cozinha. Gravura de William Hincks, 1782. Coleção particular. À direita, mulheres e meninas trabalham em fábrica têxtil. Gravura anônima do século XIX. Coleção particular.

DOCUMENTO

Com a palavra, uma operária

Leia com atenção o depoimento de uma operária inglesa realizado em 1831. Seu nome era Elizabeth Bentley.

Tenho vinte e três anos de idade e vivo em Leeds, cidade ao norte da Inglaterra. Comecei a trabalhar na fábrica de linho do senhor Busk quando tinha seis anos de idade. Eu era uma pequena duffer [criança que tira as bobinas das máquinas quando estão cheias].

Nessa fábrica, eu trabalhava de cinco da manhã até nove da noite, quando havia muito o que fazer; mas em épocas normais, o tempo era de seis da manhã às sete da noite.

Trabalhei na fábrica do senhor Busk três ou quatro anos. Depois, fui para a fábrica de Benyon. Eu tinha cerca de dez anos de idade. Trabalhava de cinco e meia da manhã até as oito da noite. Quando estava bem, ia até as nove.

As crianças na fábrica de Benyon eram obrigadas a trabalhar sob a ameaça de uma cinta. As meninas sempre tinham marcas roxas em suas peles. Se os pais se queixavam dos excessivos maus tratos, a consequência provável era a perda do emprego da criança. E disso os pais tinham medo.

In: Parliamentary Papers, 1831-1832, vol. XV.
Disponível em: <<http://www.victorianweb.org/history/workers1.html>>.
Acesso em: 7 abr. 2015. [Tradução livre e adaptada pelos autores.]

Partindo da leitura do depoimento de Elizabeth, a que conclusões podemos chegar sobre:

- o trabalho infantil no século XIX?
- as leis trabalhistas?
- a situação socioeconômica dos trabalhadores das fábricas?

Fonte: VAINFAS et al., 2015a, p. 133.

CRIPTOGRAMA – 8ºANO- 2017

- 1- Fortaleza tomada pela população civil parisiense em 14 de julho de 1789.
- 2- Domínio, direito e ou propriedade do senhor.
- 3- Grupo mais pobre da população urbana da França que aderiu à Revolução.
- 4- Rei da França acusado de traição pelos revolucionários e executado em 1793.
- 5- Grupo da sociedade francesa formado pela burguesia e contrários ao clero e a nobreza.
- 6- Assembleia de representantes da sociedade para discutir e aprovar uma Constituição.
- 7- Governo de uma só pessoa que não leva em conta os direitos dos governados.
- 8- Rainha da França odiada pelo povo que ficou conhecida como “Madame Déficit”.
- 9- Deputados moderados que defendiam as famílias ricas da burguesia francesa.
- 10- Clube de políticos radicais de Paris.
- 11- Rebelião armada.
- 12- Máquina de cortar cabeças usada pelo governo revolucionário francês.
- 13- Principal líder dos jacobinos na Revolução Francesa.
- 14- Reunião de representantes europeus com o objetivo de restaurar o Antigo Regime.
- 15- Grupo formado por representantes dos países europeus para evitar novas revoluções.
- 16- Um dos fundamentos da Revolução Francesa.
- 17- Militar francês que se tornou imperador da França em 1804.
- 18- Consulta popular em que os cidadãos votam a favor ou contra uma proposta do governo.
- 19- Batalha ocorrida em 1815 que derrubou o imperador francês.
- 20- Organização política da França revolucionária que foi derrubada em 1799.
- 21- Nome dado ao bloqueio imposto aos países europeus de negociar com os britânicos.

Legenda (b) – folha com as sentenças distribuídas aos estudantes.

Fonte: Criptograma. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Figura 9 - Avaliação Trimestral Final (2º). Autoria da professora Maria

TEXTO – DOCUMENTO *Com a palavra, uma operária.*

Leia com atenção o depoimento de uma operária inglesa realizado em 1831. Seu nome era Elizabeth Bentley.

Tenho vinte e três anos de idade e vivo em Leeds, cidade ao norte da Inglaterra. Comecei a trabalhar na fábrica de linho do senhor Busk quando tinha seis anos de idade. Eu era uma pequena doffer [criança que tira bobinas das máquinas quando estão cheias].

Nessa fábrica, eu trabalhava de cinco da manhã até nove da noite, quando havia muito o que fazer, mas em épocas normais, o tempo era de seis da manhã às sete da noite. $10 + 13 = 23$ $14,5 + 15,5 = 30 = 14,5 + 15 = 15$

Trabalhei na fábrica do senhor Busk três ou quatro anos. Depois, fui para a fábrica de Benyon. Eu tinha cerca de dez anos de idade. Trabalhava de cinco e meia da manhã até as oito da noite. Quando estava bem, ia até as nove.

As crianças na fábrica de Benyon eram obrigadas a trabalhar sob ameaça de uma cinta. As meninas sempre tinham marcas roxas em suas peles. Se os pais se queixavam dos excessivos maus tratos, a consequência provável era a perda do emprego da criança. E disso os pais tinham medo.

In: parliamentary Papers, 1831-1832, vol.XV

I-Partindo da leitura do depoimento de Elizabeth, responda:

- 1-O que é uma DOFFER?
DOFFER É UMA CRIANÇA QUE TIRA BOBINAS DAS MÁQ. QDO ESTÃO CHEIAS.
- 2-Quantas horas de trabalho por dia tinha uma DOFFER em média?
UMA DOFFER TINHA UMA MÉDIA DE 15H DE TRAB. POR DIA
- 3-Existia um horário fixo de trabalho nas fábricas? Justifique.
NÃO QDO HAVIA MUITO O Q FAZER O HORÁRIO DE ÉPOCAS NORMAIS MUIVA
- 4-Como era a condição de trabalho nas fábricas para as crianças? Justifique.
A CONDIÇÃO DE TRAB. NAS FÁBRICAS ERA RUIM PIAS CRIANÇAS POIS TRAB. MUITAS HORAS POR DIA E SOB A AMEAÇA DE CASTIGOS FÍSICOS, AS CINTAS E OUTRAS FORMAS DE MAUS TRATOS.
- 5- Por que os pais não defendiam os filhos que trabalhavam nas fábricas?
OS PAIS N DEF. OS FILHOS Q TRAB. NAS FÁBRICAS PORQUE TINHAM MEDO Q ELAS PERDESSEM OS SEUS EMPREGOS.

QUESTOES SOBRE A MATÉRIA ESTUDADA

II-Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira:

2

- (1) DERRAMA
- (2) TIRADENTES
- (3) CAPITAL
- (4) PROLETARIADO
- (5) REI LUIS XVI
- (6) DÉFICIT
- (7) PLEBISCITO
- (8) BLOQUEIO CONTINENTAL
- (9) NAPOLEÃO BONAPARTE
- (10) MARQUES DE POMBAL

- (9) grande general do exército francês que se tornou imperador da França no início do século XIX.
- (8) decreto de Napoleão Bonaparte que proibia as relações comerciais entre os países europeus continentais e a Inglaterra.
- (6) dentro do contexto da economia significa prejuízo, isto é, quando os gastos do Estado superam as quantias arrecadadas.
- (5) rei da França que foi deposto, preso e decapitado por revolucionários realizaram uma das maiores revoluções política e social da era moderna.
- (10) ministro do rei D. José I, de Portugal, que foi o responsável pela reconstrução de Lisboa no século XVIII.
- (7) consulta popular, onde os cidadãos votam a favor ou contra (sim ou não) uma determinada proposta do governo.
- (1) cobrança de impostos atrasados para cobrir a diferença entre a arrecadação mínima e o que foi efetivamente arrecadado.
- (2) um dos líderes da Inconfidência Mineira que foi preso, julgado, enforcado tendo o seu corpo dividido em quatro partes e exposto em postes pelos caminhos de Minas.
- (4) forma como eram chamados os operários que trabalhavam nas primeiras indústrias/fábricas.
- (3) dinheiro utilizado para produzir alguma mercadoria que será vendida e cuja venda renderá lucro ao seu dono.

(a)

III- Assinale com um X a ÚNICA alternativa CORRETA.

- 1 1-A Inglaterra foi a pioneira na Revolução Industrial. Como fatores do seu pioneirismo podemos destacar a existência de:
- () minas de carvão, matéria-prima para a produção de energia.
- () mão de obra disponível para o trabalho nas minas e nas fábricas.
- () pessoas ricas com capital para investir na indústria.
- () mercado consumidor de produtos industrializados em expansão.
- (X) todas as alternativas acima estão corretas.
- 2 2-Em 14 de julho de 1789, a Bastilha, a velha prisão símbolo do poder absoluto do rei foi tomada por uma multidão formada pelo povo que habitava a cidade de Paris que exigiram:
- () a divisão da sociedade em três estados ou estamentos.
- (X) melhores condições de vida, pão barato e participação política.
- () a volta do regime feudal e das obrigações servis.
- () a instituição de novos privilégios para o clero e a nobreza.
- () todas as alternativas estão corretas.
- 3 3-A Convenção Nacional que elaborou a nova Constituição da França aprovada em 1793 estabeleceu:
- () a garantia do sufrágio universal.
- () o confisco de terras da nobreza e da Igreja.
- () a criação do ensino público gratuito.
- () o tabelamento de preços e salários.
- (X) todas as alternativas estão corretas.
- 4 4-No final do século XVIII, em Vila Rica (hoje cidade de Ouro Preto) diversos homens letrados que se reuniam para discutir as novas ideias iluministas começaram a idealizar:
- () a modernização do currículo das Universidades dando importância às Ciências Naturais.
- () a transferência da capital do Brasil para o Rio de Janeiro.
- (X) a proclamação da república na capitania de Minas Gerais.
- () o fim da cobrança dos impostos atrasados, a Derrama.
- () todas as alternativas acima estão corretas.
- 5 5-Em 1789, ocorreu em uma grande monarquia europeia, uma transformação social e política. O povo se rebelou contra o sistema político, a Monarquia que representava o Antigo Regime, e decapitou o rei assim como outros membros da nobreza e do clero passando para a História com o nome de:
- () Revolução Industrial.
- () O Grande Medo.
- () Batalha de Waterloo.
- (X) Revolução Francesa.
- () todas as alternativas estão corretas.
- 6 6-Representantes do Terceiro Estado, grupo formado pela burguesia e pelo campesinato, transformou a Assembleia Geral convocada pelo rei da França em Assembleia Nacional Constituinte que:
- (X) aboliu o regime feudal com as obrigações servis.
- () acabou com o poder absoluto do Rei.
- () obrigou o rei a governar de acordo com a Constituição do país.
- () redigiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.
- () todas as alternativas acima estão corretas.

GABARITO 13PTS

A 11 3 13
 B 9 5 11
 C 6 5 - 9
 D 3 5 - 6
 E 0 - 3

(b)

Legenda: (a) - Folha para preenchimento das respostas dos estudantes; (b) – folha com as sentenças distribuídas aos estudantes.

Fonte: Avaliação Trimestral Final (2º). Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof.ª Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Figura 10 – Agenda com registro da distribuição de temas por trimestre

Fev Week 8 | Semana 8
 D S T Q Q S S
 4 5 6 7 8 9 10
 11 12 13 14 15 16 17
 18 19 20 21 22 23 24
 25 26 27 28

Febrero | February | Fevereiro
 Lunes | Monday | Segunda **19**
 316 ▶ 2019

7 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 8º ANO 2018.
 - 1º TRI.

8 A EUROPA E O MUNDO NA ERA MODERNA
 - → MERCANTILISMO

9 → PIONEIRISMO PORT. & ESP.
 - → ÁFRICA

10 → COLONIZAÇÃO DA AM. PORT.
 - → ILUMINISMO

11 → REV. FRANCESA
 - → MINERAÇÃO NO BRASIL.

12
 - 2º TRI.

13 A EUROPA E O MUNDO E A FORMAÇÃO DA I.C.
 - → A REV. INDUSTRIAL

14 → MÓDULOS DE INDEP. AM.
 - → O PROCESSO DE INDEP. DO BRASIL

15 → O IMPÉRIO BRAS. 1º REINADO E P. REGÊNCIA
 - E 2º REINADO.

16
 - 3º TRI.

17 A EUROPA E O MUNDO NO S. XIX
 - → ECON. E SOC. BRAS. NO S. XIX

18 → A FORMAÇÃO DOS EUA
 - → O BRASIL NO P. IMPERIAL

19 → O NACIONALISMO NA EUROPA
 - → A PARTILHA DA ÁFRICA.

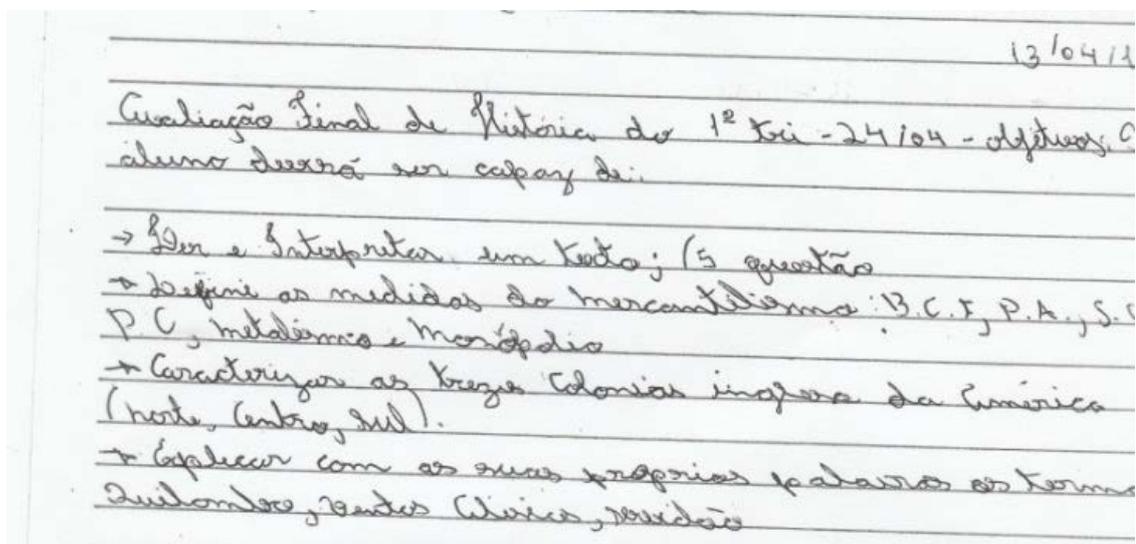
20 → A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA.

21
 -

22
 -

Fonte: Agenda. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof.ª Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Figura 11 – Fotocópia do caderno do aluno com os objetivos da Avaliação Final (1º)



Fonte: Caderno do aluno. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof.^a Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Figura 12 - Texto do livro didático utilizado na composição da avaliação final (1º)

Japão invade o Congo. 1548	Fundação de São Paulo de Luanda, cidade da atual República de Angola. 1576
-------------------------------	---

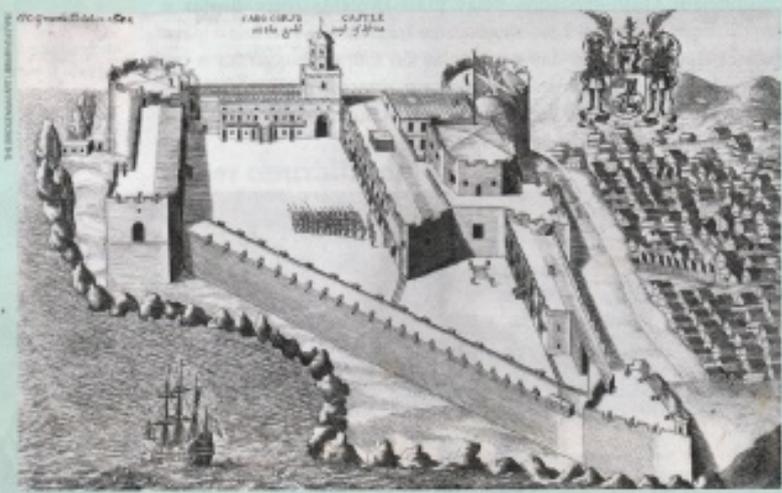
OUTRAS HISTÓRIAS **Economia**

Tráfico e poder na África

O tráfico de escravos pelo deserto do Saara existia em grande escala desde a expansão muçulmana pela África. Muitos negros foram levados como escravos para o norte do continente e para a Ásia. A escravidão muçulmana se alimentava do comércio.

O escravo foi se transformando em uma mercadoria tão lucrativa que estimulou reis e chefes da África a entrar nesse comércio. O objetivo não era só enriquecer, mas conquistar poder e prestígio. Com essa finalidade, muitas guerras foram travadas entre reinos vizinhos.

Outra forma de aprisionar homens, mulheres e crianças, para depois vendê-los como escravos, era atacar e invadir aldeias mais fracas. Nesses ataques-surpresa, conhecidos como *razias*, guerreiros invadiam regiões que não contavam com uma força militar permanente ou não estavam preparadas para a guerra. Muitos morriam nessas invasões.



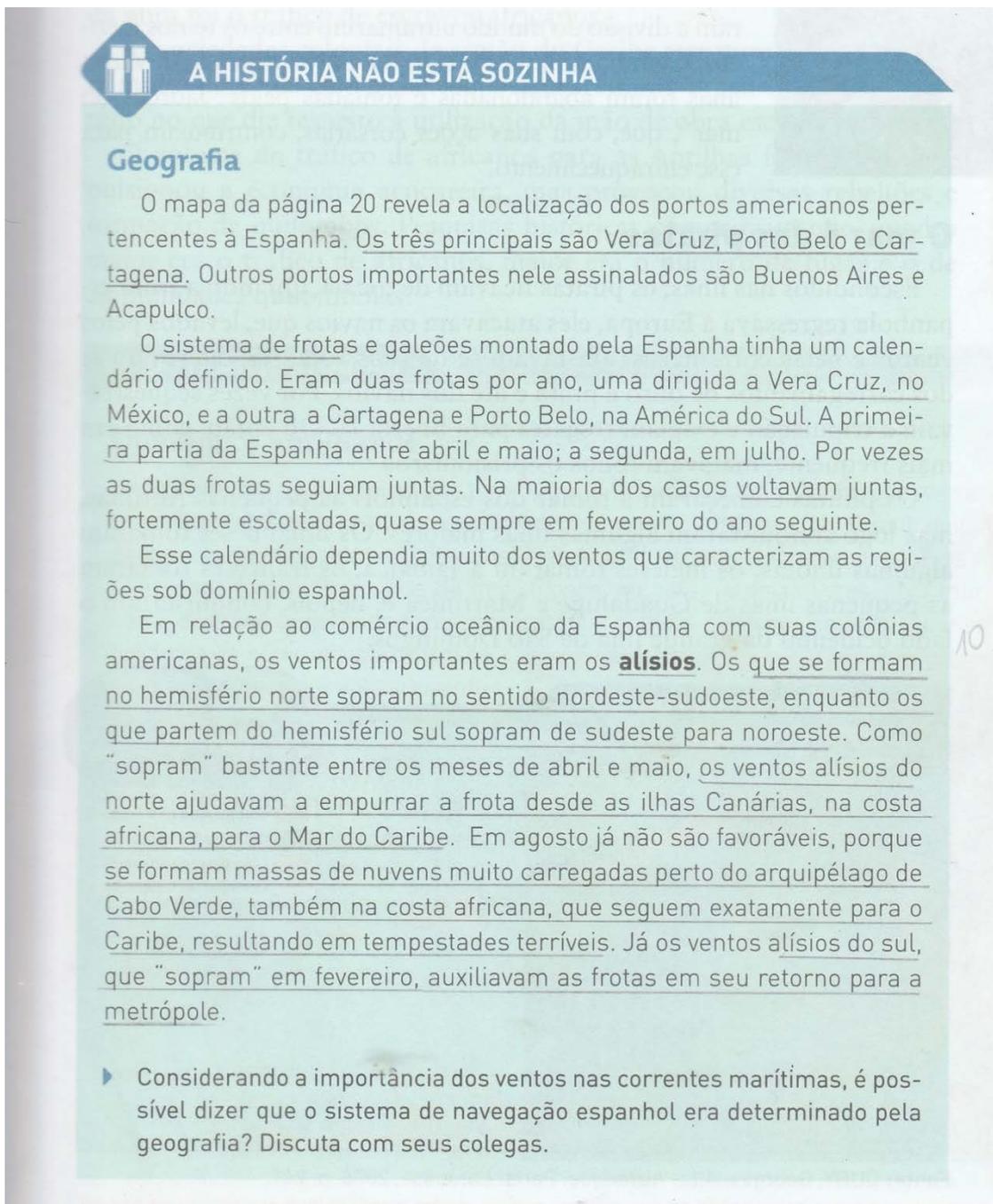
Nesta gravura de 1682, vemos o castelo de Cape Coast (Cabo Corso), uma das inúmeras fortificações construídas no litoral conhecido como "costa dos escravos". Devido à existência de poucos portos naturais nessa parte da costa atlântica africana, as mercadorias, incluindo os escravos, eram transportadas para os navios em pequenas embarcações. Os escravos ficavam esperando dentro dessas fortificações, por meses, a chegada dos navios negreiros. Coleção particular.

1. Quais eram as duas grandes rotas do comércio e transporte de escravos da África Negra e quem eram os principais compradores de escravos dessas rotas?
2. Na África, que pessoas eram as mais beneficiadas pelo comércio de escravos?
3. Relacione a **razia** com o comércio de escravos na costa africana.

36

Fonte: VAINFAS et al, 2015a, p. 36

Figura 15 – Texto do livro didático com a temática “ventos alísios”



A HISTÓRIA NÃO ESTÁ SOZINHA

Geografia

O mapa da página 20 revela a localização dos portos americanos pertencentes à Espanha. Os três principais são Vera Cruz, Porto Belo e Cartagena. Outros portos importantes nele assinalados são Buenos Aires e Acapulco.

O sistema de frotas e galeões montado pela Espanha tinha um calendário definido. Eram duas frotas por ano, uma dirigida a Vera Cruz, no México, e a outra a Cartagena e Porto Belo, na América do Sul. A primeira partia da Espanha entre abril e maio; a segunda, em julho. Por vezes as duas frotas seguiam juntas. Na maioria dos casos voltavam juntas, fortemente escoltadas, quase sempre em fevereiro do ano seguinte.

Esse calendário dependia muito dos ventos que caracterizam as regiões sob domínio espanhol.

Em relação ao comércio oceânico da Espanha com suas colônias americanas, os ventos importantes eram os **alísios**. Os que se formam no hemisfério norte sopram no sentido nordeste-sudoeste, enquanto os que partem do hemisfério sul sopram de sudeste para noroeste. Como “sopram” bastante entre os meses de abril e maio, os ventos alísios do norte ajudavam a empurrar a frota desde as ilhas Canárias, na costa africana, para o Mar do Caribe. Em agosto já não são favoráveis, porque se formam massas de nuvens muito carregadas perto do arquipélago de Cabo Verde, também na costa africana, que seguem exatamente para o Caribe, resultando em tempestades terríveis. Já os ventos alísios do sul, que “sopram” em fevereiro, auxiliavam as frotas em seu retorno para a metrópole.

► Considerando a importância dos ventos nas correntes marítimas, é possível dizer que o sistema de navegação espanhol era determinado pela geografia? Discuta com seus colegas.

Fonte: VAINFAS et al, 2015a, p. 21

Figura 16 - Texto do livro didático com a temática “quilombos antilhanos”

OUTRAS HISTÓRIAS **Lutas sociais**

Quilombos antilhanos

Quilombo é uma palavra que tem origem no banto, língua falada, com variações, na África centro-ocidental. Designava uma espécie de pousada ou fortaleza. No Brasil, quilombo virou sinônimo de comunidade de escravos fugidos. Nas Antilhas francesas *marronage*. Nas Antilhas inglesas os quilombos foram chamados de *free villages*, ou seja, “aldeias livres”. No mundo colonial americano, diversos quilombos firmaram tratados com os governos coloniais, conseguindo a liberdade em troca de não mais atacarem as plantações, nem incentivarem novas fugas.

▶ Considerando o que você estudou a respeito dos quilombos no mundo colonial americano, que relações é possível estabelecer entre a imagem e o texto?

Encontro entre africanos e militares ingleses na Jamaica.
Pintura de Agostino Brunias, século XVIII. Coleção particular.



Espera-se que os estudantes façam referência aos acordos que os quilombolas conseguiram firmar com as autoridades coloniais, de modo a garantir sua sobrevivência e a liberdade de seus membros.

23

Fonte: VAINFAS et al, 2015a, p. 23.

Figura 21 – Caderno de Plano e Agenda de registro com a atividade para a avaliação final 3º trimestre

26 / 10 / 18,

ATIVIDADE DE REVISÃO PIA AVAL.

1. Expl. o q causou o ÊXODO RURAL NA INCL NO PERÍODO DA REV. IND.
2. Expl. o q ocorreu c/ os TERR. COL. ESP. APÓS AS GUER. DE INDEP.
3. " - AS CAUSAS DA VINDA DA CORTE PORT. PRO BR.
4. P/Q O BR FOI COL. POR RECENTES APÓS A ABDICAÇÃO DE D.P.I.
5. FORME FRASES C/ OS CONCEITOS OU GRUPOS DE PALAVRAS.
 - A - FABRICAS - MULHERES E CRIANÇAS - BARATA.
 - B - TRESZ COL. - IMPOSTOS - INDEP.
 - C - B.C. - TR. E INCL. - COMÉRCIO.
 - D - REVOLTAS - D.P. DE A. - MEMÓRIA.

RESPOSTAS.

1. A CRIAÇÃO DE OVELHAS EM CAMPOS CERCADOS, A NECESSIDADE DE MENOS TRAB. RESULTOU NO ÊXODO RURAL, NA PROCURA DE EMPREGO NAS FABRICAS ESTABELECIDAS NAS CITS.
2. OS MORTOS DE INDEP. DA AM. LATINA, DAS COL. ESP. NA AM. FRACIONARAM/DIVIDIRAM O TERR. COL. EM DIVERSOS PAISES.
3. O RECENTE DE PORT. D. JOÃO, POR RECUSAR FAZER PARTE DO B.C. ESTABELECIDO PELOS TR. CONTRA A INCL, FOI OBRIGADO A TRANSFERIR A CORTE PORT. PRO BRASIL.
4. O BR. FOI COL. POR RECENTES PQ (6) QUANDO D.P.I. ABDICOU AO TRONO DO IMP. BRAS O SEU FILHO MAIS VELHO D.P. DE A. TINHA APENAS CINCO ANOS DE III.
5. A - AS FABRICAS DA INCL. NO PERÍODO DA R.I. CONTRATAVAM MULHERES E CRIANÇAS DO QUE HOMENS PQ ELAS ERAM FORMAVAM A M-D-O BARATA.



Legenda: (a): Caderno de plano de aula com o planejamento da atividade de revisão para a avaliação final do 3º trimestre.

Semana 43 | Week 43

26 Outubro | October | Octubre
Sexta | Friday | Viernes
067 ▶ 2019

7 BE - EX DE FIXAÇÃO
- 8D - QUANTO REP. 208. 2131517.

8 BC - EX DE FIX.
- 8F - REP. 208. 71819 + EX DE FIX.

9 -

10 -

11 - 1. EXPLIQ O Q CAUSOU O ÊXODO RURAL NA TNUC.
NO PERÍODO DA REV. IND.

12 - 2. EXPLIQ O Q OCORREU C/OS TERC. COL USP.
APÓS AS GUERRAS DE INDEP.

13 - 3. EXPLIQ AS CAUSAS DA LINDA DA CORTE PORT.
PIO BR

14 - 4. PIS. O BR FOI COL. POR RECENTES APÓS A
ABDICAÇÃO DE D.P.I.

15 - 5. FORME FRASES C/OS CONCEITOS OU GRUPOS
DE PALAVRAS ABAXO.

16 A. FABRICAS - MULHERES / CRIANÇAS - BARATA
B. TREZE COL. - IMPOSTOS - INDEPENDENCIA
C. B.C - FRANCA / INCLATEERRA - COMÉRCIO
17 D. REVOLTAS - D.P. DE A. - MAIOR III.

18 -

Legenda: (b) – Agenda com registro do planejamento e execução da atividade.

Fontes: Caderno de planejamento e agenda. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof. Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Figura 22 – Avaliação Final 3º Trimestre

A Abolição da Escravidão

Completamos 130 anos da Abolição da Escravidão no Brasil no dia 13 de maio deste ano e no dia 20 de novembro vamos comemorar mais um dia da Consciência Negra.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Ipea, apresentou, em 1976, o Índice de negros e brancos; nesta data o percentual era de 57,2% brancos e 40,1% negros; em 2006 o percentual passou a ser de 49,7% brancos e 49,5% negros. O mesmo estudo apontou, na época, que o número de negros superaria o de brancos na população e que, a partir de 2010 o país teria maioria absoluta de negros. No entanto, também foi feito o alerta de que levaria 32 anos para ocorrer uma equiparação entre as rendas de negros e brancos no país – isso se as políticas públicas continuassem sendo implementadas no mesmo ritmo que estavam sendo na época.

Como vemos, a exclusão e o racismo ainda são fortes marcas no nosso tempo. O problema, contudo, não é mais a falta de reconhecimento da existência do racismo ou a ausência de caminhos institucionais que busquem assegurar direitos, mas a descontinuidade histórica de ações políticas por parte do Estado brasileiro visando concluir a abolição decretada em 13 de maio de 1888.

A abolição da escravidão foi gradual e regulamentada por legislação específica já em meados do século XIX. Em 1850, proibiu-se o tráfico transatlântico de escravos africanos; em 1871, conferiu-se a liberdade aos filhos nascidos de mães escravas e, em 1885, aos escravos idosos; finalmente em 1888, promulgou-se a lei geral da libertação dos escravos, a Lei Aurea.

Após a abolição da escravidão, as relações sociais e políticas entre brancos e negros foram marcadas por três processos:

- O país não adotou legislação de segregação étnico-racial (como nos EUA e na África do Sul), não tendo ocorrido a definição legal de pertença racial;

- O país não desenvolveu política específica de integração dos negros recém-libertos à sociedade, o que fortaleceu as bases do histórico processo de desigualdade sociais entre brancos e negros que perdura até hoje.

- O país incentivou a imigração europeia branca em acordo com a política de Estado, na passagem do século XIX para o século XX, de branqueamento da população que fazia parte das políticas racistas desenvolvidas na Europa do século XIX.

A abolição da escravidão, apesar das inúmeras revoltas e do desejo dos que viviam a condição de escravizados e de boa parte da população, foi um projeto desenvolvido pela elite da época. O Brasil foi o último país a finalizar esse regime desumano. Contudo, a abolição da escravidão foi um ato isolado que não veio acompanhado de medidas de inclusão dos escravos libertos como cidadãos; sequer contou com políticas voltadas para a educação, moradia e trabalho, objetivando a inserção social desse importante e significativo grupo social, na nossa sociedade.

Adaptado de RIBEIRO, Matilde, PIOVESAN, Flávia Apresentação. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.16, n. 3, p.879, Dec. 2008.

QUESTÕES DO TEXTO.

1-De acordo com os índices do Ipea, qual é o percentual de negros e brancos na população brasileira atualmente. Justifique a sua resposta.

O PERCENTUAL DE NEGROS E BR. NA POP. BRAS ATUAL, DE ACORDO C/OS ÍNDICES DO IPEA (57%) É BEM MAIOR Q O Nº DE NEGROS, SENDO A PARTIR DE 2010 MAIORIA ABSOLUTA

2-Por que o problema social criado pelo racismo e pela exclusão de grande parte da população brasileira ainda não foi superado?

O PROBL. SOCIAL CRIADO PELO RACISMO E PELA EXCLUSÃO DE GRANDE PARTE DA POP. AINDA N FOI SUPERADO DEVIDO A DESCONTINUIDADE HIST. DAS AÇÕES POLIT. POR PARTE DO ESTADO VISANDO CONCLUIR A ABOLIÇÃO

3-Cite as datas e explique as leis que antecederam e gradualmente regulamentaram a libertação dos escravos no Brasil durante o período imperial, século XIX.

LEI DE 1850: PROIBIU-SE O TRÁFICO DE ESCRAVOS AFRICANOS.

LEI DE 1871: CONFERIU-SE A LIBERTADE AOS FILHOS NASCIDOS DE MÃES ESCRAVAS;

LEI DE 1885 " " " " " " ESCRAVOS IDOSOS (+60A).

(a)

4-O que fortalece a base da desigualdade social entre brancos e negros no Brasil dos dias de hoje?

O Q FORTALECE A BASE DA DESIGUALD SOC ENTRE BR E NEGROS NO BR DOS DIAS DE HOJE É O N DESENVOLVTO DE UMA POLIT. ESPECÍFICA DE INTEGRAC DOS NEGROS LIBERTOS A SOCIED

5-Qual era o objetivo do Estado brasileiro quando incentivou a imigração de europeus brancos entre o final do século XIX e início do século XX?

O ESTADO BRAS INCENTIVOU A IMIGRAC DE EUROPEUS BR. CIO OBJ DE FAZER O BRANQUEJA/ DA POP.

6-Podemos concluir que a abolição da escravidão ocorreu devido às revoltas dos escravos e ao desejo de liberdade da população brasileira? Justifique.

NÃO A ABOLIÇÃO DA ESCRAVDÃO FOI UM PROJETO DESENVOLVIDO PELA ELITE DA ÉPOCA

QUESTÕES SOBRE A MATÉRIA ESTUDADA.

I-Formule frases utilizando o conjunto de palavras citadas abaixo:

1- Criação de ovelhas - fábricas - êxodo rural

2- Movimentos de independência - América espanhola - unificação

3- Bloqueio Continental – Corte Portuguesa – Brasil

4- D Pedro de Alcântara – Maioridade – Revoltas Regenciais

II-Assinale um X na única alternativa CORRETA.

1- As mulheres e crianças se tornaram a principal força de trabalho nas fábricas de tecidos da Inglaterra pois:

- 2A eram mais competentes do que os homens.
 formavam uma mão-de-obra barata.
 tinham um custo financeiro maior que os homens.
 todas as alternativas acima estão corretas.

2- Como fatores do rompimento das Treze Colônias Inglesas da América do Norte com a sua metrópole europeia, a Inglaterra, podemos destacar.

- 1A uma série de leis que estabeleciam novos impostos e proibições comerciais.
 a autorização para armar navios e comerciar nos mares com outras regiões.
 os movimentos de independência das colônias espanholas da América Central e do Sul.
 o impacto dos ideais da Revolução Francesa sobre a população escrava das Treze Colônias.
 todas as alternativas acima estão corretas.

3- Em 1806 foi assinado em Berlim, na Alemanha o Bloqueio Continental que consistia em:

- um acordo assinado entre Portugal e Inglaterra que determinava o livre comércio entre o Brasil e as nações amigas de Portugal.
 2A um decreto assinado pelo imperador francês, Napoleão Bonaparte que proibia as relações comerciais entre os países europeus e a Inglaterra.
 um acordo estabelecido por Portugal que proibia o comércio do Brasil com os países do continente europeu.
 um decreto de D. João, príncipe regente de Portugal, que proibia a França e os outros países do continente europeu de comercializar com a Inglaterra.
 todas as alternativas acima estão corretas.

4- Em 1840, o parlamento brasileiro outorgou, o que ficou conhecido na história do Brasil como, o Golpe da Maioridade, que determinou a:

- abdicação de D. Pedro I ao trono brasileiro em favor do seu filho legítimo D. Pedro de Alcântara.
 instituição do voto censitário para todos os homens, cidadãos brasileiros maiores de 18 anos.
 implantação do regime de regência para governar o Brasil até a maioridade do príncipe herdeiro D. Pedro de Alcântara.
 1A a antecipação da maioridade do príncipe D. Pedro de Alcântara para que pudesse se tornar o imperador do Brasil.

(b)

Legenda: (a) – avaliação final trimestral (3º) frente; (b) – verso.

Fonte: Avaliação Trimestral Final (3º). Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof.ª Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

Figura 23 – Avaliação formal de recuperação de aprendizagens

TEXTO – PASSADO PRESENTE

A História é feita de alegrias e tristezas, avanços e retrocessos, assim como a vida de cada um, que transcorre entre as recordações de momentos felizes e as lembranças dos momentos tristes e sentimento de perda.

Lembrar o que aconteceu no passado é sempre importante, sejam lembranças positivas, sejam doídas.

A História é marcada por tragédias, guerras, preconceitos, intolerâncias de todos os tipos e também pelas ações daqueles que lutaram e lutam contra a injustiça e a opressão.

O Brasil, por exemplo, utilizou o trabalho escravo dos africanos e dos indígenas por muito tempo.

Qual é o peso da escravidão no cotidiano da população afrodescendente da atualidade? E para a população indígena?

A maioria dos grupos nativos desapareceu. Sobreviveu uma pequena parcela, que hoje luta por seus direitos, como o direito à terra.

As respostas para muitas aflições do presente só podem ser descobertas com a lembrança do passado, o estudo da História.

Retirado do livro História .doc -6ºano – editora Saraiva – 2015.

QUESTÕES DO TEXTO

1-De acordo com o texto e na sua opinião, o autor percebe a História de forma otimista ou pessimista? Justifique.

... O AUTOR PERCEBE A HIST. COMO LEMBRANÇAS IMPRES TANTO AS POSITIVAS QTO AS NEGATIVAS PORTANTO N É OTIMISTA NEM PESSIMISTA.

2-Dentre os fatos apontados pelo autor como marcas da História qual, na sua opinião, é o mais grave? Justifique.

OS FATOS APONTADOS PELO AUTOR COMO MARCAS DA HIST. SÃO: TRAGÉDIAS, GUERRAS, PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA E AS AÇÕES

3-Responda à questão proposta pelo autor de acordo com a sua vivência. “ Qual o peso da escravidão no cotidiano da população afrodescendente na atualidade? ”

A ESCRAVIDÃO ... DOS Q LUTAM CONTRA A INJUST E A OPRESSÃO

4-Você concorda com a última frase do texto? Justifique.

SIM/NÃO.

(a)

QUESTÕES SOBRE A MATÉRIA ESTUDADA

Responda:

1- A Cronologia. Os fatos mencionados abaixo aconteceram no passado, e você aprendeu a localizar esses fatos na cronologia histórica. Assim classifique os fatos históricos citados a seguir segundo a cronologia que for pedida.

- a) Carlos Magno, rei dos francos, nasceu em 742 e foi coroado imperador no ano 800. Indique o século em que nasceu e o século em que foi coroado.

C.M NASCEU NO S.VIII E FOI COROADO NO S.VIII TB.

- b) D. Pedro I tornou-se imperador do Brasil em 1840. Indique o século e a década desse ano.

D.P.I TORNOU-SE IMP. DO BR NO S.XIX E NA DÉCADA DE 30.

- c) Em 1970, o Brasil ganhou a Copa do Mundo no México. Indique o século e a década em que esse fato ocorreu.

O BR GANHOU A COPA DO MUNDO NO MÉXICO NO SXX NA DÉCADA DE 70.

- d) Você nasceu em que século? Indique o século e a década em que nasceu justificando com a data completa do seu nascimento.

EU NASCI NO S. E NA DÉCADA DE.

2- O que é um fato histórico?

É 1 EPISÓDIO Q TEVE REPERCUSSÃO PIALCUMA SOCIETY EM PARTICULAR OU ATÉ MESMO PLO MUNDO

3- Quais são os períodos da História?

PRÉ-HIST. - I II ANTICA / II MEDIA / III MOD / III CONTEMP

4- Em que período da História estamos vivendo?

ESTAMOS VIVENDO NA III CONTEMP.

5- Calcule:

- a) Os séculos dos anos citados abaixo:

ANO	SÉCULO
395	IV
890	X
1000	I.A.C.
44 a.c.	XV
69	
1500	
1501	

- b) Dê o início e o fim dos séculos abaixo:

SÉCULO	INÍCIO	FIM
XVI	1401	1500
XIX	801	900
XVIII	701	800
XIX	1801	1900

CABARITO

A - 11 - 13

B - 9 - 10,5

C - 7 - 8,5

D - 4 - 6,5

E - 0 - 3,5

(b)

Legenda: (a) Avaliação de recuperação final – frente; (b) verso.

Fonte: Avaliação de recuperação final. Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. 2018. Conjunto de material didático da prof.^a Maria (pseudônimo). Acervo pessoal.

ANEXO B – Entrevistas**ENTREVISTA – TRANSCRIÇÃO I**

LAÍS (pseudônimo). Entrevista II. [13 jan. 2021]. Entrevistador: Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. Niterói, RJ, 2021. Arquivo .mp3 (60 min.).

Entrevistador (EN)- A ideia da pesquisa não é buscar o certo ou errado, pois não é isso que buscamos na pesquisa, mas justamente as possibilidades de construção do ensino da história na dimensão escolar. Isso que a gente vem procurando entender como se dão esses processos de conhecimento histórico na dimensão escolar.

EN: Já tivemos um primeiro contato na escola, quando tive oportunidade de observação. Na época você estava trabalhando com turmas presenciais. Agora temos que dizer que são presencias, inclusive isso foi muito discutido, participei de dois eventos e foi chamada muita atenção disso. A pesquisa justamente pegou essa transição do ensino presencial para essa situação remota que logo será uma questão híbrida aí a gente sabe que interferências irão causar no modelo de escola. Então isso foi chamado muita atenção na importância dessa pesquisa e da observação dessas práticas. Então já tivemos o primeiro contato e algumas questões já conversamos sobre isso e aí a gente vem falando que sua formação foi feita na UERJ-maracanã?

Laís (LA): Isso.

EN: Em qual ano?

LA: Comecei em 1977. Ingressei em março de 77, em março e terminei no final de 1980, em dezembro de 1980.

EN: Você tem lembranças da Graduação de algum professor que te incentivou a ir para o ensino, para pesquisa. Algum professor ou professora marcante na sua graduação? Você falou que na escola sempre gostou de estudar história... apesar dos livros em preto e branco pelas imagens, que hoje seduzem muito mais pelo formato, pela variedade de imagens. Aquilo já te chamava atenção, já atiçava a curiosidade, você já gostava de fazer as leituras. E na graduação? Como se deu isso? Você teve algum professor nesse sentido que te incentivou?

LA: Para ser franca, a minha graduação foi muito fraca, se a gente levar em conta que todo meu período da faculdade foi em plena ditadura militar. Os professores, de um modo geral, não eram concursados, eram pessoas bem antigas também, com uma formação assim, muito positivistas e o que salvava a gente era o convívio, eram os colegas. Porque eu fui da última turma de história da UERJ no regime seriado, não era crédito; então nós fomos juntos do primeiro ano da graduação até o quarto ano da graduação juntos, a turma toda. Quer dizer, muitos foram abandonando no meio do caminho, mas o corpo principal da escola foi todo junto da turma. Isso eu posso dizer que foi fantástico, eu era uma das mais novas da turma e a turma já tinha um pessoal que já vinha de até outras faculdades, tinha um que veio de São Paulo e era cineasta (que aliás veio a falecer no ano passado) e era do Arquivo Nacional, o Clóvis Molinari Júnior; o Frederico José falcão era também da minha turma; também pesquisador e tal, já vinha da UFF. E tínhamos outros.

EN: Na sua formação você lembra os textos que você trabalhava em sala de aula? Você já trabalhava com a historiografia dos *Annales*? Já tinha essa preocupação dos professores em trabalhar textos assim?

LL- Isso só teve quando eu fiz uns períodos do bacharelado, com um professor que Isgarb (eu nem sei o primeiro nome dele, mas eu sei que ele é falecido). Professor Isgarb que era também professor do mestrado da UFRJ. Ele sim era uma pessoa envolvida com a *École de Annales*; ele falava muito sobre Fernando Braudel passava muitos textos sobre isso e tal. E tinham lá também as pupilas dele que entram no final da minha graduação que era a professora Lená e a professora Lúcia. Elas duas é que eram, assim, mais “moderninhas” e o professor Isgarb que, apesar de ter muito tempo, era um cara, sei lá se posso dizer? Mais progressista... (Risos) talvez isso... porque os outros eram muito conservadores.

RN- Mais nessa discussão da historiografia, ele já estava mais atualizado, vamos dizer assim, nessas questões...

Eu percebi um pouco na sua aula nessa relação que você tem com o espaço, de localizar o aluno espacialmente, então você falou do Braudel, eu achei muito isso... percebi muito isso nas suas aulas... tem essa influência? Você acredita que, quando você está dando aula, construindo seu texto-aula, pensando na sua aula, você trás essas referências para as suas aulas? Essas referências historiográficas?

LA- Eu acredito que sim, acho que isso faz parte da minha formação. Eu acredito que sim.

EN- E o livro didático? Quando você percebe que um texto de um livro didático não esta contemplando aquela discussão que você quer fazer em sala de aula, quais estratégias você usa para compensar essas ausências que existem nos livros didáticos?

LA- A gente sempre tem os nossos outros livros que a gente recorre, um pouquinho mais, talvez, mais aprofundado. E agora a gente tem a internet também e a gente se informa melhor. E às vezes a gente se dá conta mesmo que esta falta, tem uma lacuna ali, tem um assunto que não é abordado, mas aí também a gente vai de memória, aciona a memória e manda ver, né? (risos).

EN- Então, esse acionamento da memória aí você traz o quê? O que você percebe ao acionar a memória, quais referências você traz para produzir a narrativa da aula seja a narrativa oral ou textual? Que referências são essas que você trás? Eu lembro que você passou um trecho de “*Os Simpsons*” quando você falou de evolucionismo. Eu achei muito legal, inclusive eu utilizei em minhas aulas. Quando você trabalhou a teoria do darwinismo, criacionismo. Inclusive você passou um vídeo bem curto do Homer na evolução...muito legal. Como é que você mobiliza? Busca na memória, mas quais referências você trás para a aula? Que você consegue perceber?

LA- Eu também dei aula no Ensino médio e aí tinham alguns livros do Ensino médio que eu usava, não em sala de aula porque na época a gente não... só viemos a ter livros somente perto de na hora me aposentar né então a gente usava mesmo textos que a gente buscava (cara, eu já nem me lembro mais quais eram aqueles livros). Tinham uns livrões grandes que eu já até me desfiz... eu tinha também uns livros... esse eu acho que ainda tenho... *Historia da Civilização Ocidental*, que uma coisa bem conservadora, mas ao mesmo tempo dava umas pinceladas que as vezes faltava, que eu achava que faltava...isso em historia geral. E na história do Brasil eu usava a *Historia da Sociedade Brasileira*, eu usava muito aquilo... eram livros didáticos...mais indicados para o Ensino Médio... (faz uma pausa memorizando) *História das Sociedades*... Isso! Moderna e Contemporânea... tem o do Brasil, que era do Chico Alencar... tinha o livro do Mário Schimdt que eu gostava muito, que agora não estão dando mais pra gente como opção (também não sei o que foi feito). Tinha também o do Mário Schimdt pro Ensino Médio e tinha pro 1º grau (segundo segmento). Há, esse outro eu não vou me lembrar, era uma coleção grande e tinha aquela coleção *História da Civilização Brasileira*, que era do Sérgio Buarque, tinha Bóris Fausto também, né? Há, não me lembro mais... o Sérgio Buarque organizou e depois passou para outro que passou pra outro...sei lá o quê... eram textos variados sobre diversos assuntos, era um calhamaço. Eu tive a coleção toda, depois eu me desfiz. *História da Civilização Brasileira*, se eu não me engano.

EN- Você passou a ter contato com essa coleção depois da graduação?

LA- Não, não. Isso eu acho que foi até antes, e esse livro do Macnall Burns, História da Civilização Ocidental³¹, isso aí eu ganhei, porque eu ganhei e junto com a estante veio o livro (risos). Eram dois volumes (risos). Edward Macnall Burns, se não me engano (risos). Engraçado, eu gravei esse nome... acho que foi de tanto que eu li aquele livro... quando a gente ainda não tem muitas outras referências aí caiu na mão e agora vai... claro, como eu falei pra você: claro, que influenciaram demais, o “Veias Abertas da América Latina”, esse do Léo Huberman, História da Riqueza do Homem, Manifesto Comunista também, teve uma influência muito grande. Esses eu conheci ainda no Ensino Médio, tive contato com esses livros todos ainda no Ensino médio. E depois, outra coisa: a gente fazia estudos, mas isso entre nós, entre os alunos. Tínhamos um grupo de estudos e a gente estudava um livro de filosofia (mas agora não lembro o nome)... algumas coisas assim... E aí Bóris Fausto, Celso Furtado, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes... a gente lia no nosso grupo... não era a bibliografia dos nossos professores, não era. Aí, depois quando eu resolvi fazer o Bacharelado (porque também na época era também separado).. a gente fazia o Magistério separadamente depois, se quisesse faria o bacharelado. Aí eu comecei a fazer e larguei no meio, larguei mestrado, fui largando tudo, porque precisava trabalhar. E como falei, não tenho muita paciência como pesquisadora e essa coisa toda não... não é a minha praia, não adianta (risos)...

EN- Quando você percebe essa dificuldade esse acionamento da memória você busca nesses textos as referências, as suas referências para construção do seu texto aula, não é isso?

LA- Sim, e aí é claro a gente tem que trazer tudo para uma linguagem muito mais acessível. Porque é complicado. O que mais? Pra eu lembrar das coisas, acho que até já lembrei demais... eu tô até aqui pasma de estar me lembrando de tanta coisa... (risos).

EN- é bom, a entrevista é bom nesse sentido. Eu estou falando contigo e me lembrando dessas referências também... muito legal... eu lembro quando vi a coleção, só tinha visto os textos soltos (reproduzidos para leitura das aulas). Eu estudei na FFP; quando entrei na biblioteca da FFP e vi a coleção toda, eu fiquei maravilhado, porque eram uns livros bonitos, né? Grandes, bonitos, de capa dura.

LA- Eram uns dez livros. Eu fui comprando aos poucos e tive a coleção completa. E quando eu vi que eu não ia seguir, fui me desfazendo de um, de outro... vai demandando um espaço, enfim... fiquei com pena (risos) de ter me desfeito deles. Agora a gente recorre a internet pra qualquer coisa. É bem mais prático por outro lado (risos).

EN: Nós começamos no papel e estamos na Era da digitalização,

³¹ Publicado no Brasil pela Editora Globo. A 2ª Edição é de 1966. O livro está em sua 32ª edição.

LA: Há gente, pelo amor de Deus! Eu esqueci de falar umas coisas. Você sabe: eu tenho uma grande ligação com a literatura. Então eu também acho que as minhas leituras Machado de Assis, Lima Barreto, Aluísio Azevedo colaboraram bastante para minha formação em relação ao século 19, 20, aqui no Brasil... José de Alencar inclusive... acho que isso aí teve uma importância também e até porque eu tentava fazer... ihhh, Os Sertões, do Euclides da Cunha... porque quando eu fiz o mestrado (quando eu comecei mas não concluí), a minha tese seria sobre Canudos... então eu li com bastante atenção Os Sertões, do Euclides da Cunha e por incrível que pareça... e outros livros relacionados (uma porção, tinha muitos) e também um que marcou muito, que entra na literatura e que pra mim é um livro incrível que é a Guerra de Canudos, daquele que virou um “Fernando Henrique Peruanos”, o Mário Vargas Llosa, caraca, aquele livro dele, a Guerra de Canudos, é muito legal. Quando a gente lê Os sertões e lê ele e tal... Nossa... faz uma mistura muito boa... e eu acho que dá uma compreensão boa, muito legal daquele período. Ajuda muito. E essas coisas, de certa forma, eu recorro. E sobre o Período Vargas, o livro Olga, do Fernando Morais, dá uma visão outra, dá essa visão mais literária... e aí a gente vai pra Graciliano Ramos, São Bernardo, Vidas Secas... eu acho que a literatura tem uma contribuição assim, imensa pra quem se liga com história, também. E eu acho que isso ajuda também quando eu vou pra sala de aula e vou falar sobre um assunto qualquer assim, né? Se pega lá história geral, se você pega um Maquiavel, se você lê Maquiavel, se você lê O Príncipe que é do Maquiavel, que é filosofia mas também ajuda. E se você lê Alexandre Dumas, Os três Mosqueteiros, A rainha Margot...caramba, é um panorama.

EN- Eu percebi isso na sua aula eu achei muito rico essa relação que você tem da escrita dos alunos, dessa importância que você dá para produção literária dos próprios alunos, eu não sabia da sua relação com a literatura e achei muito bacana. Apesar de ser uma turma de 6º ano, apesar das dificuldades de escrita, você dá uma orientação muito forte ao lado deles, pegando texto por texto, pontuando, chamando atenção e a questão de como você realiza as interpretações sociais. E agora você falando isso tudo, faz um fechamento. Por que você consegue perceber isso? É na literatura que você encontra esses grupos sociais e a maneira de você interpretar a sociedade? Você acredita que venha dali?

LA- Na realidade eu nunca tinha pensado sobre isso, mas você assim puxando eu vejo realmente que tem uma relação muito grande, as artes de um modo geral. Porque felizmente os livros atuais são ricos de imagens, eu acho muito importante a gente partir por exemplo, daquelas pinturas, das artes plásticas que são fotografadas e vem nos livros, não é? E a gente identificar por ali. Nossa! Eu acho que é de uma riqueza muito grande, sem falar nas charges quando se trata de assuntos mais atuais. Eu acho muito rico. Inclusive eu usava para falar de

pré-história, da descoberta do fogo, uma historinha, um gibi do Papa-capim que mostra ele usando o fogo nas diversas situações... é um quadrinho.. eu reproduzi, copiei sem a parte escrita, sem os balãozinhos escritos para os alunos criarem ali em cima e eu acho muito legal isso. E também sobre a Descoberta do Brasil tinha uns quadrinhos muitos legais que saíram na revista há muito tempo falecida Bundas (não sei se você conheceu) na época da comemoração dos 500 anos da descoberta do Brasil, eles fizeram um quadrinho sobre a descoberta, maravilhoso. Eu acabei perdendo a revista, devo ter deixado em alguma escola, emprestei pra alguém e não lembro, mas eu fiquei com a cópia que eu fiz para os alunos e eu ainda tenho até hoje essa cópia dessa história em quadrinhos falando da chegada dos portugueses e do encontro com os povos nativos é muito legal. Eu acho que a história e a arte, a literatura, a pintura, o desenho, a charge elas tem tudo, tudo a ver, né? Bom, se a gente for ver bem, tem a ver com tudo. A geografia que eu faço muita, muita questão da localização saber minimamente do espaço físico onde aquela sociedade se desenvolveu, aquela civilização... isso aí é básico. E eles também saberem se localizarem, os alunos saberem onde estão, conhecerem o seu espaço, eu acho isso muito importante.

EN- Tem a questão da autoria dos alunos, da charge. Você passa textos para eles produzirem. Foi até uma turma de 7ª ano, sobre o retorno das férias e você chamando atenção do tempo e do espaço para eles perceberem essas duas dimensões. O aluno falou: “eu fui pra casa da minha avó”. “Mas onde é a casa da sua avó”? E daí parte da autoria do aluno. Agora você falou da charge, que você deixa os espaços para que os alunos tenham essa intervenção que eles possam construir a partir dos seus comandos, das suas orientações, eles vão construindo. Como você percebe e encaminha essa autoria do aluno em sala de aula? Como você percebe a importância da autoria dos alunos em sala de aula? Por que na sua aula eles não ficam passivos, você sempre está fazendo eles produzirem, seja a produção de um texto, seja de um desenho, charge. Você está sempre se movimentando. Eles se movimentam na sua aula. O que te orienta a seguir essas estratégias? Como você articula em sua prática de ensinar história?

LA- Caramba, eu não sei responder isso não (Risos). Geralmente, eu começo partindo do diálogo, daquilo que eles possam conhecer, que eles possam ter uma noção. E algumas vezes essas noções vem até do que eles assistem, de uma televisão ou que eles conversam, ou vem das aulas lá da 5ª série ou da 4ª série, que eles já trazem uma bagagemzinha e tal. Eu acho que o diálogo começa por aí. Tudo tem que começar pelo diálogo. E aí a gente vai contando as coisas. Às vezes eu invento umas maluquices... já me aconteceu algumas vezes de sair inventando para atrair a atenção; aquela coisa das viagens, das navegações e tal... para eles imaginarem como é que seria... enfim... e conto e depois tento fazer com que junto com eles a

gente construa um texto, acho que você presenciou isso. E depois fazer um desenho, aqueles que gostam ou não gostam...as vezes eu forço a barra, às vezes nem tanto para fazer um desenho que, por mais simples que seja, reproduza, sintetize aquilo que foi explicado, explanado e às vezes no desenho eles conseguem se expressar melhor do que escrevendo e escrevendo mesmo. E sempre aquela preocupação com a escrita deles, de melhorar a escrita. Eu gosto de passar aqueles exercícios deles faz as frases, mesmo que eu dê todas as palavras, mas para eles juntarem, fazerem as frases e tal. Tem isso porque, você sabe, a gente chega com alunos com uma deficiência de concatenar ideias na hora de escrever, de fazer a construção da frase, isso ter um sentido, é difícil. E eu acho que às vezes tem uma parte que é preciso ativar, essa parte meio mecânica, tem que aprender a unir as palavras com nexos, com sentido...claro, não vou partir pra essa, que eu não sou disso, que é a gramática... mas uma prática... não sei se estou respondendo o que você quer. A teoria não é muito a minha praia não (risos).

EN- É legal ver porque eu assisti a sua aula, a aula do professor Antônio, e da professora Maria. E é bacana a riqueza que cada aula trás, que cada olhar do professor, da professora, do seu lugar que ocupa, da própria experiência, que vem, como você falou, do acionamento da memória, que são experiências que cada um trás da sua trajetória e essa preocupação de cada um de estar produzindo e fazer que com que eles (alunos) percebam e se percebam como sujeitos que podem modificar a sua realidade e para isso eles precisam ter consciência dela. E aí precisam da localização do tempo, da localização do espaço, perceberem que fazemos parte de um coletivo como você bem trabalha nas aulas, a questão da sociedade. E isso me chamou muita atenção nas suas aulas de como você trabalhava muito isso e eu ficava curioso, porque quando a gente está dando aula... acho legal é isso, o exercício da pesquisa está me fazendo um bem danado: primeiro por ter conhecido vocês. Você, o Antônio, a Maria. Maria que não está mais hoje conosco, em 2019 ela já estava doente. Essa pesquisa ela tem um pouquinho da memória da Maria e perceber isso como que cada um trás muito de si para aula. Muito bacana isso... e a gente vai se conhecendo, vai vendo essa diversidade no fazer.

Porque a gente fica dando aula e a gente está preocupado com o tempo, com o aluno, com o aluno que foi ao banheiro e não voltou, a gente está preocupado com tantas coisas, com o conteúdo, com a conversa, com o exercício que a gente tem que passar, com o currículo, se a matéria foi apreendida ou se não foi apreendida. Então a gente está mergulhado ali, está ligado naquilo. E quando passamos para o lado de observar, não ter essa preocupação e observar e procurar entender, isso me revelou, me mostrou uma riqueza muito grande. E sou muito grato a pesquisa por isso, né! Por estar aprendendo e ter a possibilidade de troca, de

conversa, que é muito bacana. E eu penso muito na minha prática. Então eu vendo a sua pratica eu penso na minha... a gente conversando aqui e falando dos livros, da literatura, daquilo que nos forma e nos faz e aquilo que a gente leva pra sala de aula, está sendo muito legal.

Eu estou vendo muito nos Cadernos Pedagógicos. Eles passam por mim, na Prefeitura de Niterói, que eu tenho que revisá-los. Então eu fico vendo alguns professores que eu já conheço e aí eu fico vendo um pouquinho de cada um. É muito legal... da maneira que a gente faz, não tem máquina que reproduza isso. Então, é humano, criando, o estado da arte que a gente trás, de um livro que a gente trás, de uma referência de um filme, de um cinema de um texto que a gente leu e nos tocou e a gente leva pra sala de aula que também construa aquele sujeito, contribua para que aquele indivíduo se sensibilize, perceba que fazemos parte de um coletivo muito maior. A pandemia talvez tenha, obrigatoriamente, trazido essa consciência. E é legal como você conduz pela arte: pelas imagens, obras de arte, charges, literatura. Então foi muito legal e com isso a gente vai aprendendo; vai se reconstruindo e de refazendo...

LA- É, agora ficou muito mais fácil porque antigamente era muito complicado você passar um filme, um documentário, uma coisa assim para os alunos era muito mais complicado. Hoje em dia já está bem mais fácil, né? A gente às vezes tem dificuldades práticas de fazer isso porque, infelizmente, não são em todas as salas de aulas que a gente tem (referindo-se a equipamentos). Às vezes você quer usar a sala que tenha a televisão e outro colega está usando. Ainda não é aquela coisa toda, mais ainda assim ficou um pouquinho mais fácil tendo sempre alguns problemas com a sala ocupada, mas assim mesmo está muito mais fácil do que era no meu início de carreira... era cuspe e giz direto (risos), textos... não tínhamos sequer livros, então era muito mais difícil. E aí a gente tinha que ser mais criativo (risos), não era mole não... (risos), agora a gente tem esses recursos, mas mesmo assim a gente não consegue muita coisa não... a gente disputa com o celular o tempo todo (risos).

EN-Procurando uns textos, fazendo essa grimpada no Google, aí eu peguei um texto justamente da década de 80 de uma professora refletindo sobre o uso de vídeo cassete na sala de aula, o vídeo cassete chegando nas escolas, se popularizando e ela pensando nisso na década de 1980: como levar o cinema para a escola? Muito complicado...

LA- Acho que eu consegui usar no Ensino Médio, pelo menos, essa coisa de filme e tal, já foi no início desse século, porque até os anos 90 eu não lembro. Até porque a minha escola mudou de prédio e eu lembro que no prédio anterior tinha escada coisa e tal e agente não tinha isso. Depois que gente foi para um outro prédio sem escada e tal e aí a diretora comprou uma TV com vídeo cassete, mas botava ela dentro de uma “jaula”, com medo de ser roubada. A

televisão e o videocassete ficavam dentro de uma jaula com umas rodinhas que a gente empurrava pra lá e pra cá para as salas de aulas para passar um filme. (Risos). Caramba, é até engraçado lembrar disso. (risos).

Aí eu lembro de ter passado uns filmes que eu adoro. Um sobre a Idade Média... aquele “Em nome de Deus”, Outro sobre Abelard e Héloise que é superbonito, acho que é um filme da década de 90...80, sei lá! E aquele outro “Agonia e Êxtase” que é um filme da década de 50, que é sobre o Miguelangelo e o Papa Julio II do processo de pintura do teto da Capela Sistina. Nossa! São filmes assim incríveis, maravilhosos, muitos bonitos. E fora “Tempos Modernos” do Chaplin... ah é: a Carlota Joaquina. Aí eu já passei para o ensino fundamental. Carlota Joaquina acho que já passei para o 8º ano. E eles gostaram a bessa. É bem legal. Agora a gente passa uns filmes curtos, passa esses desenhinhos, essas coisas... que é muito bom. Tem aquele “Vista a minha pele” que eu adoro passar para a garotada, que é curto. Pra garotada agora tem que ser cada vez mais curto (risos) pra poder eles aguentarem ficar sentados.

EN-Tem alguns assim filmes clássicos como: A Missão. Eu lembro da minha época de escola.

LL: Ihhh, A Missão, é mesmo...

RN: Eu lembro que quando tinha filme era o evento da escola: “poxa, assisti um filme hoje”! O “1492”, do Colombo, “1492, a descoberta do paraíso”. Esses filmes que acabaram se tornando referências nessa construção de história. Como fala o “Carlota” ele (o filme) se assume como uma narrativa histórica e eu acho interessante que é um inglês contando uma história para uma menina e a diretora teve essa preocupação de um inglês contar a história para uma menina.. então é versão inglesa que foi tomado como se de fato fosse historiográfico, vamos dizer assim, se reproduziu isso. E agora com os 200 anos da vinda da família real teve essa revisitação.

Agora em 2022 teremos os 200 anos da independência. Você costuma trabalhar essas datas?

Você procura mobilizar as datas fazendo alguma espécie de atividade?

LA- Não, é difícil porque... olha, só se coincidir, se eu estou naquele assunto se estou na época, no assunto e tal eu posso até mencionar. Eu tenho essa preocupação sempre, que não é só o pessoal de história, mas todo mundo deveria ter (acho que tem, não sei) essa preocupação de colocar a data de cada aula no quadro e exigir que o aluno coloque no seu caderno a data para eles aprenderem a se situarem no tempo. E aí , pronto. O 7 de setembro, mencionar, mas falar mesmo essa coisa, não tenho o hábito de focar nas efemérides não, só se estiver dentro do assunto, coincidir.

EN-Você localiza o aluno: por que o feriado? Por que a data? Dar uma orientada no tempo.

LA: uma pincelada assim e tal.

EN: Você falou a questão de se tiver perto da data do conteúdo trabalhado. Como você faz a seleção de conteúdo? Como você seleciona o que vai ser ensinado na aula? Por exemplo: independência do Brasil. “Hoje eu vou ensinar independência do Brasil”. Como se dá a escolha do conteúdo? Como seleciona os temas que serão trabalhados em sala?

LA: De um modo geral assim... como é que eu seleciono? Eu parto, eu busco aquilo que... eu não sei dizer não... é tão intuitivo... pra mim passou a ser tão intuitivo é uma coisa tão assim, né? eu tento fazer, o que eu tento fazer é correlacionar as coisas... Independência do Brasil veio relacionada com a vinda da corte portuguesa né, que teve a ver com a questão das invasões napoleônicas e “tal”, “não sei quê”, né... não dá para fugir desse contexto, dessa... e aí eu claro, eu vou procurar falar que na questão eu vou tentar mostrar que essa Independência é uma Independência muito relativa, que foi condicionada uma série de coisas, que foi uma Independência... comparar com as outras independências da América onde houve de fato a elite local se indispondo, brigando, guerreando mesmo contra a metrópole e aqui não foi tão esse o caso que quem fez a independência era um português e que a gente continuou com uma monarquia enquanto que todos os outros países, todas as outras ex-colônias se tornaram repúblicas e tal.. essa é a minha preocupação maior: mostrar as peculiaridades dessa nossa formação e, ao mesmo tempo, também é uma coisa inédita a colônia que virou sede da metrópole essas coisas assim né? (risos) que só no Brasil mesmo.. tem coisas que (risos)... eu procuro mostrar dessa maneira eu escolho esses temas assim. Eu não vou muito pelo factual não, pela aquela sequencia “isso, aquilo e tal”... não deixo de citar um José Bonifácio, não deixo de citar assim, mas o que eu busco é o geral, quer dizer, são as causas e os efeitos e o que isso significa em relação aos outros. Acho que essa questão de comparar é uma forma boa de aprender. Não comparar no sentido de dar mais valor ou menos valor, não é isso. Mas o resto da América se deu dessa maneira, pode-se dizer, no Brasil foi dessa maneira e tal... enfim...

EN: “A vinda da família real ao Brasil”. Como é que você seleciona, não necessariamente a narrativa que é produzida sobre esse tema, mas selecionar esse tema? O que te leva a falar, a tematizar a vinda da família real? Como você faz essa seleção?

LA: Essa questão da causa e efeito, como vou explicar, depois a Independência do Brasil da maneira que foi se não tiver a “vinda da corte portuguesa”? Eu não sei se eu estou entendendo o que você quer dizer.

EN: A Revolução Francesa. Por que ensinar a Revolução Francesa? Por que você seleciona o tema Revolução Francesa para trabalhar como conteúdo escolar?

LA: é eu acho que isso aí, essa ênfase que a gente dá é a história da Europa né assim deu muito função da nossa própria formação, principalmente da minha. Porque você se você vê que eu me formei em 1980, não se falava em história de África... não se falava, né? Isso não existia. Ninguém falava de Independência do Haiti, por exemplo, também... **não se falava** (negritamos para demarcar a mudança na entonação emocional volitiva); isso era assim ignorado mesmo numa graduação e na pós-graduação acredito que não falasse; então a gente acaba sendo muito...quer dizer, eu acho que no fundo essa comparação de um pouco tempo para cá que eu tenho questionado isso mesmo. Questionado assim: tenho vontade... é engraçado porque a gente tem vontade de pôr em prática mas aquela... aquele ranço que você não pode deixar de falar sobre as três revoluções burguesas, a revolução industrial, sobre a Revolução francesa aí você acaba levando um tempão nisso e aí quando você vai falar de Independência dos outros países da América é assim na maior correria porque é que aí você tem que entrar no Brasil, não-sei-o-quê, parará e aí Independência do Haiti. Pela primeira vez, foi agora quando a gente estava aí fazendo esse material pra o class room³² e tal foi a primeira vez que eu toquei Independência do Haiti eu botei lá e eu dei mais ênfase do que a revolução francesa.

Eu inverti, que é uma coisa que eu sempre tive vontade de fazer, mas a gente fica inseguro de fazer essas coisas, mas algum tempo eu vinha pensando nisso mas eu não conseguia fazer... pensar é uma coisa botar na prática é outra, né? Eu não conseguia fazer essa inversão: partir daqui para lá. Partir do Brasil, partir da América principalmente da América Latina e tal para lá para Europa eu acho que daqui para a frente, se eu voltar para a sala de aula (eu não sei que que vai acontecer nessa nessas alturas do campeonato) o que eu vou fazer vai ser isso: eu vou inverter a história do Brasil e da América e não-sei-o-quê não vai ser o apêndice; vai ser o centro. Eu pretendo, eu quero abandonar o eurocentrismo que até hoje eu não consegui abandonar: pela força do hábito, pela força da tradição, pela força de sei-lá-do-quê, da cultura, dessa nossa cultura ocidental e muito europeizada e a história principalmente é muito, muito europeizada, né? Então eu pretendo inverter isso; pretendo modificar isso... e falar da revolução do Haiti, da Independência e da revolução haitiana; mencionar, é óbvio, a revolução francesa, mas ela não vai ser mais o foco, pretendo que seja não... não sei se eu vou conseguir. E as outras coisas também, as outras revoluções, outros acontecimentos históricos, eu vou tentar fazer uma inversão; já era para ter sido feita há muito tempo, mas eu nunca consegui; eu acho que agora talvez eu consiga.

³² A professora se referiu aos Cadernos Pedagógicos produzidos pela SEMECT/FME e a plataforma digital *Google Class Room* utilizados na prática do ensino remoto devido à pandemia de Covid-19, no ano 2020.

EN- É isso que eu ia te perguntar; você já entrou na pergunta. Você percebe um certo colonialismo ainda no ensinar história?

LA- Nossa! Com certeza! Não só na história; se você for ver por ai, acho que no “ensinar tudo”... não sei... Em história com certeza (não vou falar das outras porque também não tenho conhecimento para isso). Em história, com certeza. Quer dizer, você está em numa posição bem melhor de falar porque assistiu as minhas aulas, do professor Antônio, da professora Maria, eu acho que você tem mais condições de falar sobre isso mais do que eu, pois muito tempo que eu não assisto aula de ninguém... assim, dentro de uma sala de aula de Ensino Fundamental nem Ensino Médio. Mas esse colonialismo é gritante... esse eurocentrismo, essa valorização também, que aí também tem uma valorização enorme do processo de independência dos Estados Unidos. Aqui na América é o (processo) dos Estados Unidos, depois vem o do Brasil e daí dos outros se fala meio em bloco. Haiti? Nem se fala...nem se fala... quer dizer, eu acho que não... não sei o dos outros, até gostaria que você me dissesse (risos). Dos outros que você acompanhou as aulas, se ainda é assim mesmo ou eu que estou totalmente atrasada.

EN- Eu estou até refletindo aqui, isso é legal, a gente vai trocando... vamos refletindo e aprendendo. A riqueza dos Cadernos Pedagógicos, a importância deles serem feitos coletivamente, porque há uma troca de experiência, então quando a gente aplica o Caderno, quando a gente mobiliza o Caderno Pedagógico, apesar das dificuldades que sabemos que existem, mas a gente está utilizando um material feito por um outro professor, um professor da Rede que a gente vai ali percebendo isso: de que maneira ele vai construindo esse saber, de que maneira ele se apropria. Por exemplo, a questão do Haiti, eu lembro bem desse texto; lembro bem doo texto da culinária. Foi até você quem fez esse texto da culinária, que você utilizou a questão das vendedoras de acarajé da Bahia, da visualização de uma prática imaterial, trazendo a música, trazendo a arte pra refletir como uma dimensão da vida social, pra pensar essas relações. Então isso é muito legal pois é com isso aí que a gente vai construindo e pensando realmente em Rede, de como a gente pode de certa maneira trocar.

LA- É, eu tenho reparado o pessoal tem feito uns textos muitos bons, embora alguns eu considero assim com um linguajar muito sofisticado para o nosso aluno, principalmente no momento que a gente não está ali, no *tête-à-tête* para explicar, assim, pra esmiuçar. Em função disso eu tenho posto muitos vídeos na Plataforma, boto uma porção de vídeos curtos. Assim, vou selecionando aqueles que são curtos, mas bem objetivos para explicar alguns assuntos, porque é difícil para ele. A gente sabe que no presencial já era uma dificuldade, com

qualquer texto é sempre... a língua é uma barreira. Ao invés da língua ser uma forma de aproximação ela acaba sendo uma barreira. (risos) As Contradições. (risos).

EN- Você vem com um vídeo quando percebe que o texto está com a fala bem rebuscada, vamos dizer, muito erudita e aí para trás para que possa complementar esse saber. Trás um vídeo curto, apresenta um vídeo.

LA- Ahã. Exatamente.

EN- Já é a sua mediação, isso que é legal também, né? Você faz essa intervenção, você percebe o aluno, conhece a realidade. A questão da linguagem: como ela é importante, como se vem dando uma importância, seja ela a linguagem oral, seja uma linguagem escrita, da gente poder fazer desse aluno ele participar dessa comunidade de saber, da comunidade de sentidos, que tenha sentido para ele. E aí, o livro didático traz um texto, traz imagens também para que, em sala, que ele compreenda esses sentidos que estão sendo postos ali, naquele momento, a partir do ensino de história.

LA: Renato, me responde isso: nas aulas que você assistiu, você ainda também percebe esse eurocentrismo ainda muito grande ou não?

EN: Muito forte... muito forte. Os livros didáticos... é como você falou. Você pega Revolução Francesa. As etapas da Revolução Francesa. Aí vai trabalhando: o Terror, vai trabalhando... e aí quando se pensa na Independência, num capítulo só você fala de Brasil, você fala de Haiti (que geralmente vem num box) (Riso) e a gente vai, de certa maneira, pelo o que é cobrado em certas avaliações externas...

LA: Exato, exato... e aí a gente fica com aquela preocupação: o que vai ser cobrado de nosso aluno, então a gente tem que dar esse conteúdo e não aquele que a gente acha que seria mais importante...

EN: o Currículo...

LA: ihhhh, aí relativiza tudo...

EN: Selecionar o que será ensinado, daí a importância da revisão do Referencial Curricular de Niterói e lembrar que a gente teve junto mais uma vez, um ótimo momento de troca justamente pra essa construção de valorizar a história da cidade, valorizar o aluno como leitor e como produtor de textos, que é difícil mesmo porque a gente não tem essas ferramentas em nossa formação de fazer com que esse aluno... que a gente consiga alfabetizar esse aluno, vamos dizer assim, alfabetizar colocando aspas aí, mas que traga esse universo da leitura e da escrita para esses indivíduos. E a história precisa de leitura e escrita.

Você estava falando dos primeiros livros didáticos, são textos maravilhosos. Eu tenho um (livro) didático aqui do professor Francisco Falcon, da década de 70. Eu tenho o livro de

História Geral e do Brasil, do Francisco (Iglésias)... é o professor da UFMG... daqui a pouco eu lembro o nome dele. O livro tá até despedaçando. Ele não tem uma imagem. Como se fosse um livro mesmo, mas foi utilizado nas escolas de Ensino Médio. Você o Lê... Nossa, que leitura boa... você entra naquele enredo, ele escrevendo, escolhendo as palavras, como coloca. Francisco Falcon (da PUC, da UFRJ), ele já tem imagens, mas o texto é maravilhoso. E agora os livros didáticos têm muita imagem e pouco texto, bem esboço.

LA- Eu ainda acho os textos meios rebuscados para os nossos alunos. Eu acho, eu acho. E como o tempo da gente em sala de aula é muito curto, a gente só tem três tempos semanais, e se você for “esmiuçar” cada texto ou pelo menos aqueles mais importantes, já é um tempão que você fica ali, e aí você tem a preocupação com o tempo, que tem que colocar toda aquela matéria para ser dada naquele ano porque no outro ano (ai, meu Deus!), né? ... é muito pouco tempo, três tempos de aula você não acha que é muito pouco?

EN-Sim, o tempo integral. Enquanto não tivermos uma educação de tempo integral a gente vai ter essas dificuldades, pois eles ficam muito pouco tempo nas escolas, como eles vão desenvolver as atividades de casa? Leitura em casa? Como eles se apropriam do livro de didático, por exemplo? Ou de outros textos que a gente trás para sala? E aí a gente não tem esse tempo pra trabalhar de forma mais integrada também, talvez, as disciplinas...

LA: a gente faz das tripas coração, faz alguma coisa... tem umas limitações.

EN: A valorização do livro, de como ele valorizam essa comunidade... a gente é ainda muito escriturário, está mudando, não sei se está voltado a ser imagético. A idade Média Europeia foi um período muito imagético: as catedrais, as imagens... era um mundo muito imagético...

LA: Nossa, o nosso é muito mais ainda!

EN: Daí foi se transformando: um mundo foi se tornando escriturário, o século 19 com a alfabetização, a questão da escrita e com as Redes Sociais está voltando a questão da imagem com mais força...

LA: Acho que a questão da imagem nunca saiu, quer dizer, só foi aumentando, aumentando, aumentando.

ENTREVISTA – TRANSCRIÇÃO II

ANTÔNIO (pseudônimo). Entrevista I. [25 jan. 2021]. Entrevistador: Renato Coelho Barbosa de Luna Freire. Niterói, RJ, 2021. Arquivo .mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta Tese.

ENTREVISTADOR (EN): Eu gostaria de entender por que você escolheu história? O que levou a esse nosso encontro, não sei quantos anos depois da gente ter se encontrado numa sala de aula, por que você ter escolhido a história?

ANTÔNIO (AN): Eu me apaixonei pela história desde que era do Ensino fundamental quando comecei a estudar as civilizações antigas no sétimo ano, antiga sétima 7ª série (hoje 8º ano) comecei a estudar a história do Egito, mesopotâmia, os hebreus, fenícios, gregos isso me encantou me deixou maravilhado com a disciplina da história, principalmente as civilizações e pinturas antigas.

EN: Você via imagens em livros didáticos?

AN: Sim, sim. Eu via as imagens. Eu achava fantástico. Achava interessantíssimo, assim, aquelas imagens dos sarcófagos, as pirâmides... das pirâmides astecas, maias e incas comparando com as mesopotâmias achava muito interessante.

EN: Qual universidade você ingressou no curso de história e você lembra quando iniciou e concluiu?

AN: Meu último ano de ensino médio foi em 83. Eu fiz vestibular passei em história na UFF no segundo semestre e por conta de uma greve comecei somente em outubro de 1984 e terminei o curso por volta de 1989. Não sei se teve greve ou alguma coisa, o curso terminou em janeiro e me formei em março de 1990.

EN: Teve um espaço de tempo entre o término do curso e a formatura?

AN: O curso terminou no segundo semestre de 89, mas meu diploma e formatura foi só em 1990.

EN: Seu tempo de escola teve influencia pra vc escolher história?

AN: Sim, sim. A princípio eu fiquei encantado com a disciplina história e isso se acabou reforçando ao longo do tempo. Eu fui amadurecendo fui estudando mais e me interessando cada vez mais. E algumas aulas acabaram me fazendo gostar de história cada vez mais: o per

EN: Eu lembro das suas aulas. Uma de 9º quando você falou de segunda guerra realmente seus olhos brilharam quando você falou. Criou uma narrativa muito legal.

AN: São grandes momentos da história mundial que marcaram.

EN: Teve algum professor na escola que marcou a sua trajetória?

AN: Sim. No ensino fundamental eu tive uma professora chamada Cleide era muito engraçado, ela era nordestina, falava com sotaque sotaque muito engraçado e era bastante tradicionalista, assim, o seu tipo de aula, mas ela falava com uma paixão tão grande e era muito gostoso que despertava a vontade de estudar, a vontade de aprender, as coisas foram encaixando. E depois no Ensino Médio tive professores também que me marcaram bastante: um professor chamado Assis que a impressão que dava é que ele estava passando um filme, quando ele contava parecia que abria-se um filme na cabeça da gente. Assim, aquelas imagens, você construía imagens, ele conseguia te fazer parecer que você estava vivenciando aquilo.

EN: Ele usava o quê? Livro ou a própria narrativa oral?

AN: Simplesmente uma aula expositiva, oral. Mas contando a história como se fosse um contador de histórias, como se tivesse mostrando, através da fala, o que estava acontecendo. Isso pra mim é um dom. E, de certa forma, às vezes, conseguir fazer meu aluno chegar a esse ponto eu me sinto feliz só de fazer meu aluno, só com uma narrativa, imaginar uma época.

EN: E na graduação? Você fez UFF, né. É uma faculdade de referência em termos de História, no Brasil.

AN: Sempre foi, teve grandes professores. Muitas vezes, até os grandes professores, mais renomados, nem sempre me encantaram tanto. Alguns outros foram fundamentais para a minha decisão de até permanecer fazendo história, porque muitas vezes até me questionei se estava fazendo a coisa certa. O professor Marcos Alvito, trabalhando com textos de época, em história Medieval, achei fabuloso. Professor de Filosofia e história das ideias filosóficas Leandro Konder, achava as aulas dele fantástica. A sensação que a gente tinha é que o cara conviveu com os filósofos, era amigo dos filósofos. Parecia que era íntimo dos filósofos, que os filósofos tinham falando com ele o que ele estava passando pra gente. Era muito gostoso. Francisco Carlos também, tinha um conhecimento espetacular. Levou a ler livros que eu nem imaginava ler, inclusive até mesmo em outros idiomas.

EN: Você lia o texto e ia pra sala debater o texto? A metodologia era assim?

AN: Na universidade principalmente a metodologia era assim: leitura de texto prévio para debates posteriores. Era basicamente assim.

EN: Alguma escola historiográfica que você lembre significativa? Escola inglesa, alemã?

AN: Principalmente a inglesa.

EN: Francesa? A Escola dos *Annales*?

AN: Francesa também. Principalmente a escola dos *Annales*.

EN: Quais historiadores? Edward Thompson, Hobsbawn?

AN: É, eu li muito Hobsbawn, as obras do Hobsbawn: Era das Revoluções, Era do Capital... Li também Marc Bloch, Georges Duby, Lefebvre, esses foram os que me marcaram mais. E também o historiador marxista Perry Anderson.

EN: Em que momento da graduação você deu conta assim que era um magistério? “Poxa, tô aqui fazendo história e vou ser professor da Educação Básica”.

AN: Eu creio que eu entrei na faculdade de história pensando, já de antemão, em seguir carreira de professor, dar aulas, ministrar aulas. Durante a faculdade, pela UFF ter um prestígio em relação a pesquisa e focar prioritariamente a pesquisa, eu cabei até achando interessante trabalhar com área de pesquisa, bacana, muito bonito, mas não via muito como a minha realidade. Minha realidade era já a intenção de realmente dar aulas.

EN: Mas assim, em termos da turma, os professores incentivavam? Você teve algum professor que incentivou a sala de aula; dava dicas de sala de aula em termos de educação básica?

AN: Não, todo o foco da universidade, a maioria dos professores, o incentivo era a pesquisa, ninguém nem cogitava. Na realidade, a minha situação era que eu que passava que eu queria seguir o magistério. Tanto é que eu comecei no magistério já com uma autorização provisória do MEC. Logo assim que eu pude, consegui uma declaração da Universidade para dar entrada nessa autorização provisória e comecei a dar aula no mesmo ano em que consegui essa autorização. Muitos antes de terminar a faculdade.

EN: Seus colegas de turma tinham desejo de sala de aula, ou não? Era seguir a pesquisa?

AN: Não eu sentia uma intenção muito grande dos colegas de seguir a pesquisa, o sonho era pesquisar. Muitos deles, mais tarde, acabaram passando nos mesmos concursos que eu passei e acabaram trabalhando junto comigo em redes estaduais, municipais, encontrei com muitos amigos no magistério, embora tenho certeza que não era a principal intenção deles como era o meu caso (risos).

EN: Quando você ingressa no magistério? Como deu seu ingresso no magistério? Você foi trabalhar em Rede Privada?

AN: Comecei a trabalhar no magistério em 1987 na rede privada e só entrei na rede pública quando eu me formei em 1990 imediatamente eu fiz concurso nesse mesmo ano e em 1991 assumi uma matrícula no estado. No mesmo ano passei num concurso na prefeitura (de Niterói), mas só fui chamado três anos depois, em 94.

EN: Como são as lembranças que você tem das primeiras turmas? Essa sua relação? Você ainda numa graduação e indo para a sala de aula? Como foi essa relação entre ensino e aprendizagem?

AN: Insegurança, na medida em que você não está formado, você tem medo de ser questionado porque não é formado. Havia essa preocupação, né? Mas senti que eu tinha mais a contribuir do que ser cobrado. Já tinha um conhecimento bastante amplo para poder trabalhar com as turmas, trabalhar com os alunos e realmente a questão da expectativa de começar a trabalhar era muito positiva, uma empolgação muito grande, uma positividade muito grande fazia com que os alunos se sentissem até mais contentes, por estarmos na aula, por conta de essa empolgação inicial, o professor ficar conversando, era muito legal.

EN: Que ponto você ainda percebe que a sua formação inicial influencia nas suas aulas? De que maneira essa sua formação contribui quando você pensa numa aula, faz uma estrutura de uma aula, como você encadeia esses textos, as suas aulas, os professores que você teve contato na sua graduação? Você chega a perceber isso na construção de suas aulas?

AN: No início da carreira de magistério eu trazia muito mais da universidade pra dentro da escola do que hoje, propriamente dito. Ou seja, tentava quase que reproduzir o que eu tinha na faculdade com os alunos, mas a experiência não foi tão positiva, não foi tão interessante, porque muitas vezes, você acaba tentando trazer o aluno para um estágio que ainda não estava, em termos de compreensão, essas coisas. Trabalhar com leitura de texto, interpretação senso crítico em cima de texto, sentia que era mais difícil para o aluno. Mas alguns resultados eram positivos. Existem realidades diferentes em todas as situações e mesmo trabalhando naquela época, também tive alguns resultados positivos. Não eram grandes, mas eram positivos. Mas hoje, talvez, aquela realidade que eu trabalhava com faculdade do estilo que eram as aulas da universidade, eu não faço mais isso dentro da sala de aula. Procuro ser diferente e apresentar tudo de uma forma mais didática, diferente da universidade, onde a didática era só ler o texto pra depois debater. Agora você sente que muitas vezes o aluno não lê o texto, não acompanha com as dúvidas. Então organizar de forma didática as coisas no quadro, colocar as explicações conceituais de cada palavra é fundamental para um aluno de ensino fundamental.

EN: A sua própria prática foi redefinindo a sua maneira de dar aula?

AN: Sim. A experiência foi mudando ao longo do tempo. Principalmente depois que eu me tornei diretor de escola. No meio da minha carreira de magistério, houve um momento em que eu virei diretor de escola, depois de 10 anos de magistério, e aí eu pude vivenciar uma outra realidade fora da sala de aula, mas em contato com o que acontecia na sala de aula. E

percebendo muitas vezes as dificuldades que os alunos tinham até mais de dentro da sala de aula. Até porque eu não via só a minha sala de aula. Eu via a sala de aula de vários colegas de várias disciplinas. Então eu pude entender a dificuldade do aluno em diversas matérias, em diversas disciplinas e em quê eles sentiam dificuldades. Coisas de que, como professor, eu não tinha o retorno, até então.

EN: Então a sua prática com o tempo ela está sempre em movimento, vai se reconstruindo, repensando, ainda que você traga elementos da sua graduação: textos, formação, maneira de encadear o texto.

AN: Sim. A base é essa. Só que hoje eu pego um pedaço de um texto e coloco num resumo de quadro de sala de aula, de uma forma que fique mais fácil para o aluno. Faço uma adaptação do texto tentando fazer com que o aluno compreenda melhor aquela produção.

EN: A gente se encontrou num escola da Rede Municipal, na Heitor Villa-Lobos, localizada na Ilha da Conceição. Quando você ingressou na Rede Municipal?

AN: Entrei em 1994. Concurso de 90 e aí fui chamado em 94.

EN: Como você vê hoje, com a sua experiência, com a sua prática de ensino, a relação entre o ensino nas escolas e a formação do André enquanto graduação, lá trás? Como você percebe hoje essa formação? Você já falou que sua formação não foi uma formação *strictu sensu* para a sala de aula. Foi uma formação com ênfase muito grande na pesquisa. Como você percebe hoje e em que momento você percebe a relação entre a sala de aula e a pesquisa? Que elementos da formação da pesquisa você trás para a sala de aula? Em termos de pesquisa? Por que a UFF tem um foco na pesquisa e aí que momento você trouxe essa relação da pesquisa para a sala de aula hoje? Como você se apropria disso? Se é que tenha alguma apropriação, pode ser que não tenha.

AN: Eu sinceramente, pensando assim, não consigo nem imaginar essa realidade. A não ser quando você trabalha com a parte conceitual de história, mostrar ao aluno como o historiador pesquisa história, aquela parte que sempre existe quando você fala do conceito de história, o papel do historiador, o quê que o historiador faz. Nesse momento, você até transmite algumas coisas para os alunos a respeito disso. Mas em relação a prática mesmo de pesquisa para a sala de aula, creio que apresento pouco

EN: Mas na UFF você teve bastante isso?

AN: Isso. Trabalhava muito com documentos. Eu cheguei até um pouco antes de me tornar diretor, logo assim que eu saí da UFF, cheguei a trabalhar. Escolher um livro didático que trabalhava só com documentos. Foi uma época em que saiu um livro dos autores chamados Ricardo, Aldemário, Flávio, o título era “Construindo a História”. Era um livro só de

documentos. E eu achei aquilo fantástico, porque justamente remetia a ideia de como era o ensino da faculdade e tentei aplicá-lo. E percebi que isso gerou muita dificuldade nos alunos. E, ao invés de contribuir, até prejudicou um pouco as questões. Cheguei até a bater de frente com uma escolar particular por conta disso. Por ter bancado isso. E a própria estrutura que a maioria dos professores seguia, era diferente.

EN: Você acha que eles (alunos) tem dificuldades de leitura e escrita?

AN: Sim. Eles têm dificuldades de leitura e principalmente de interpretação de textos. Principalmente porque no ensino fundamental eu acredito, tenho certeza disso, é de suma importância a parte de construção da história, mas não através de textos; através de uma estruturação da história. O aluno precisa saber onde começa e onde termina. Lamentavelmente é o que as pessoas criticam na história tradicional, mas eu creio que na cabeça de um aluno do ensino fundamental é o mais importante.

EN: A noção de processo: começo, meio e fim?

AN: A noção de processo, causa e consequência, de período, começar numa data e terminar numa outra data, o aluno precisa dessa fundamentação, de saber se situar no tempo histórico.

EN: O recorte cronológico que a gente trabalha muito na graduação até as disciplinas: Idade Antiga, Idade Média, Idade Contemporânea.

AN: Sim. Há uma conexão na cabeça do aluno porque fica a questão que a história é linear e que tem uma sequência histórica, que muitas vezes você (aluno) até pára pra estudar história geral e história do Brasil, mas você vai trabalhando uma sequência de fatos que aconteceram, mas em lugares diferentes, um assunto de cada vez. Mas o aluno está tendo uma sequência de período, de época. E eu acredito que isso na cabeça do aluno é mais confortável.

EN: Então o tempo é fundamental?

AN: Eu acredito que sim. Ele não precisa decorar data, mas precisa saber que uma coisa aconteceu num século, num ano e a outra coisa aconteceu no outro (ano). Precisa saber qual que veio primeiro, qual que vem depois. Na cabeça do aluno isso é fundamental, tanto a localização temporal como saber de que forma uma determinada palavra se encaixa naquele assunto. Muitas vezes você usa um texto seja mais fácil ou mais rebuscado, mas cheio de palavras que você até pode dar a conceituação delas, mas elas não estão ligadas a um tempo cronológico, a um período e fazer isso de forma isolada, creio que na cabeça do aluno fica muito confuso.

EN: O que é necessário para que ocorra uma aula de história?

AN: Eu acredito que é a organização do tempo e os conceitos de determinados assuntos que muitas vezes, na cabeça do professor ou de outros professores está bem claro, mas na cabeça

do aluno do ensino fundamental, ele não tem a menor noção do que significam algumas coisas.

EN: Quais as estratégias você utiliza para aqueles que possam construir aquela noção de conceito?

AN: Principalmente exemplos concretos. Tento trabalhar com eles falando, dando exemplos em que um é rei, o outro é servo; um é senhor feudal, um é guerreiro outro é sacerdote e tento fazer eles imaginarem e se passarem por essa situação.

EN: Trazendo para o tempo presente?

AN: E também fazendo adaptações no tempo presente; fazendo comparações com o tempo presente. Essa parte de contextualização, acho fundamental.

EN: Quais os conceitos, as noções de história que você acha importante para desenvolver junto aos alunos?

AN: Eu creio que a noção do próprio conceito do que é história, das fases históricas, dos períodos históricos. E trabalhar com eles os conceitos específicos de cada época, de cada período: monarquia, absolutismo.

EN: Quando você vai desenvolver a noção de história com os alunos como você constrói uma noção de história? Você falou a questão do tempo para compreensão da própria história. E aí, como você desenvolve o próprio conceito de história juntos com os alunos?

AN: A princípio a parte conceitual através de textos mesmo e também, eu gosto de trabalhar principalmente também para eles entenderem a noção do historiador em relação à história, a poesia de Carlos Drummond de Andrade. Acho legal pra caramba. Fala sobre tempo.

EN: Quais os conceitos que você acha fundamental?

AN: Os conceitos principalmente de civilização, de economia, sociedade, política. Porque a gente fala em economia e política toda hora em história e o aluno muita das vezes não entende o que é uma relação política, uma relação econômica. É uma coisa muito simples para se explicar, mas é fundamental eles entenderem isso para depois entenderem outras coisas. E também os conceitos de monarquia, república, os conceitos de fascismo, nazismo. São conceitos que eles precisam ter pra poder você fundamentar outras questões.

EN: Eu penso muito na questão do mercantilismo, por exemplo. Que é um conceito muito datado, um conceito muito datado do Estado Moderno. Absolutismo, que são conceitos muito datados. Essa dificuldade, esse desafio que nós, professores, temos. Como a gente vai contextualizar o absolutismo? Naquele tempo, naquele corte cronológico?

AN: Muitas das vezes, quando você fala de tirania e absolutismo parecem que são a mesma coisa. “Ah, um monarca com muito poder, ele tem tanto poder que pode ser mal, que ele pode

agir contra as outras pessoas”. E qual a diferença disso para um tirano? É complicado. O aluno, muitas vezes, entende até que um se assemelha ao outro, mas ele não entende qual é a diferença exata entre um e outro. E historicamente tem uma diferença.

EN: Da historicidade do conceito? O que você falou no início: de localizar o aluno nesse tempo, nesse corte cronológico.

AN: Isso! Entender que a tirania faz parte de um conceito de uma época e o absolutismo faz parte de um conceito de uma outra época. Posteriormente, vamos ter o conceito de fascismo e nazismo relativos a uma época. Muitas vezes, pessoas vão associar ele ao bolsonarismo, mas são momentos históricos diferentes.

EN: Fazendo o Caderno Pedagógico, essa coisa de passar assim: servo para proletário. A gente está dando uma aula, é camponês. Aí vem a industrialização e esse camponês se torna um proletário. Não é esse camponês, mas é um processo complexo de gerações, que não é o mesmo indivíduo que é camponês que se torna proletário. Mas são gerações que vão se sucedendo e vão aos poucos.

AN: Mudanças que acontecem de maneira rápida e mudanças que acontecem de maneira progressiva, lentamente. Existem esses dois conceitos. Principalmente quando você fala em construção do Estado, construção do Estado Brasileiro. Ninguém se tornou brasileiro de uma hora para outra. Então é um conceito que vai sendo construído lentamente.

EN: Aí eu vejo muita dificuldade de como trabalhar isso com o aluno. Eu me vejo desafiado a isso. Revolução Industrial, cercamento dos campos. O “cara” é camponês e, da noite para o dia, se tornou um operário? Não. Tem um processo até cultural entorno disso, dele se perceber que era um indivíduo do campo e se torna num indivíduo urbano, proletário.

AN: É, o processo é gradual, mais lento. Alguns momentos mais rápidos, quando se tem processos revolucionários, as mudanças acontecem de forma mais rápida. A revolução é um processo de mudança mais rápido enquanto existem outros processos de mudanças que acontecem de forma mais gradual, mais lento.

EN: Pegando um gancho com a escola francesa, mais no campo das mentalidades, como se buscava na década de 1980, uma historiografia da década de 80, 90 que se buscavam essas mudanças nas mentalidades e vai a coisa a transformação e meio que retira o sujeito da autoria.

AN: DUBY quem trabalhava bastante com a questão das mentalidades.

EN: Como você mobiliza esses recursos de sala de aula? Você falou de colocar textos, principalmente do livro didático.

AN: É, quando você tem a disponibilidade do livro didático, mas nem sempre é possível, o que a gente lamenta muito, porque muitas vezes os livros didáticos se tornam escassos ao longo dos três anos, o aluno não pode levar o livro para casa, isso realmente é muito ruim. O ideal é que houve sempre a quantidade de livros suficiente para todos os anos. Porque a imagem é muito importante... eu gosto de trabalhar muito com imagem podendo mostrar uma imagem... a imagem é fundamental.. eu até tenho vontade de seguir no campo de pesquisa, mais tarde, na área de imagem: fotografias, charges... trabalhar com alguma coisa nesse sentido aí, para um futuro mestrado, talvez.

EN: A aí quando você vê, assim, falando de livro didático, um conteúdo, uma imagem não é trabalhada no livro e você gostaria de colocar, como é que você atua entorno disso? Como você mobiliza esses recursos pra sanar essas lacunas do livro didático?

AN: Principalmente buscando através da internet. Google, abrindo imagens e buscando essas imagens tentando mostrar para eles. Muitas vezes, o recurso mais rápido é você pegar o seu próprio celular e ir passando nas fileiras e mostrando pra eles algumas coisas. Parece uma coisa ridícula, mas é o que você tem disponível, em determinado momento. Você quer mostrar para eles o Palácio de Alhambra, pra mostrar a arquitetura árabe da época da Reconquista, da tomada de Granada, da influência da cultura árabe na Espanha, que você quer mostrar a influência dos árabes. Você abre lá uma foto do Google, no seu celular e sai passando de fileira e fileira mostrando como era. Quando você não tem o livro didático, você tem essa opção. Ela pode ser estranha, mas é a única fonte viável, às vezes.

EN: E assim, a questão dos conteúdos trabalhados em sala? Como você seleciona os conteúdos? Como você falou: “eu quero trabalhar a Reconquista em sala de aula”. O que faz com que você, enquanto professor de história em sala de aula, trabalhe a questão da Reconquista, ou o nazismo, ou trabalhe a 2ª guerra?

AN: Parece, né, tradicional demais – mas a questão das causas e consequências. Para explicar a Formação do Estado Nacional eu tenho que mostrar que o fortalecimento do poder real veio a partir de guerras, entre outras coisas em função das guerras... e daí você tem de lá, desde as Cruzadas, a Guerra de Reconquista e a Guerra dos Cem Anos tem a construção do fortalecimento real entorno das guerras. Então mostrar essas guerras é uma das formas para explicar a Formação dos Estados Nacionais Europeus.

Entrevistador: Você coloca um peso de importância nesses conteúdos...

AN: Sim.

EN: Você coloca peso de importância nesses conteúdos... pela importância na história e na historiografia, você trabalha esses conteúdos em sala de aula?

AN: Sim. Conteúdos que são fundamentais para se entender um outro conteúdo que se está explicando você vai, na realidade, numa sequência de causas e consequências. Realmente eu vou trabalhando assim.

EN: E aí você toma essa decisão...

AN: ...a partir do currículo escolar. O currículo é realmente uma sequência temporal de história: você fala dos Estados Nacionais pra depois falar da... primeiro se forma os Estados Nacionais absolutistas para depois virem as revoluções burguesas... pra depois vir a dissolução...a contestação a esse modelo do Estado Nacional. Então a sequência lógica é o do próprio currículo que é temporal e a sequência, né, desses eventos e aí os elementos históricos são importantes para se explicar esses grandes eventos.

EN: aí então você decide os conteúdos por estarem selecionados no currículo e pela sua própria importância histórica e da historiografia.

AN: Sim.

EN: Deposita ali nesses conteúdos alguma relevância histórica e da historiografia, Deposita alguma relevância história para esses conteúdos e aí eles são trabalhado em sala?

AN: Sim.

EN: Quando você produz suas narrativas escolares, alguma medida você mobiliza as suas leituras historiográficas? Até que ponto você vê a importância dessas suas leituras de historiadores na construção narrativa?

AN: Como eu falei anteriormente. Por exemplo, quando eu vou falar sobre absolutismo, por exemplo, eu vejo que fiz leituras do Perry Anderson. Então eu tento resumir um pouco a ideia do Perry Anderson para explicar a fundamentação de apoio da nobreza ao estado absolutista. Então assim, eu vou estar trabalhando um resumo no quadro ou estar fazendo citações das correntes historiográficas que eu estudei.

EN: A historiografia nesse sentido tem uma influência na história ensinada, na história que você ensina? E, de certa maneira, de como você falou no início, a história que você ensina influencia na maneira que você mobiliza a historiografia, porque que você faz adaptações, você repensa de que maneira que você vai mediar esses conteúdos com esses alunos, porque você não pode mediar daquela maneira; você não pode simplesmente replicar um texto historiográfico em sala de aula. Então, você enquanto mediador desse saber, você faz esse trabalho?

AN: Sim. Com certeza. Claro. (Trabalho) De ajuste, de resumo, de orientação, mas direcionando por uma corrente historiográfica que me influenciou.

EN: Que, de certa forma, legitima sua narrativa, em termos científicos?

AN: Sim. Me dá um respaldo para legitimar a minha fala, embora eu possa dizer para os alunos que existem outras pessoas que pensam diferente daquilo e tem uma outra opinião em relação a esse pensamento.

Quando eu vou explicar Fascismo, eu me baseio em textos de Alcir Lenharo, Hannah Arendt.

EN: Como você avalia os alunos, em torno disso você constrói uma narrativa com os alunos, trabalha com textos e aí como você faz sua avaliação para entender as aprendizagens desses alunos?

AN: Bom, é a avaliação em termos tradicional, através de perguntas, através interpretações de textos e a medida que eles vão respondendo você vai vendo se houve algum ponto que ficou deficiente e que eles não conseguiram absorver.

EN: E a sua prática, como você vai avaliando?

AN: Em função dos alunos estarem correspondendo em termos de acertos ao que você está propondo a eles e também vendo onde algo não ficou bem explicado e refazendo aquela explicação para que eles possam alcançar, de uma forma melhor, o que não ficou bem entendido.

EN: Você já tem uma longa trajetória de sala de aula, eu posso falar assim...

AN: São 33 anos... Comecei em 87.

EN: Ao longo desse tempo como você tem percebido as gerações? As maneiras de ensinar e aprender história. Você tem percebido mudanças nessas gerações?

AN: A grande dificuldade tem sido leitura. O aluno hoje lê menos. Creio que hoje em dia os alunos estão lendo menos. E estão cada vez mais escrevendo menos. Em função de estarmos em uma era digital o aluno quer respostas rápidas, ligeiras. Eles são muito mais rápidos do que nós mesmos para buscar uma resposta e encontrar soluções a partir da internet. Então, existe uma mudança muito grande. O processo de aprendizagem do aluno era mais lento, anteriormente. Mas eu creio que o exercício do esforço para obtenção de uma resposta fazia o aluno focar mais. Eu creio que hoje, com a facilidade com que as respostas vêm, o aluno está preguiçoso em termos de pensamento.

EN: Quando você fala em leitura, é a leitura do livro didático ou a leitura no geral, tipo literatura?

AN: Leituras gerais. Tanto o livro didático como qualquer outra leitura. O aluno encontra uma resposta rápida, mas ele não percebe muito bem aquilo, não está absorvendo de uma forma ampla aquilo o que ele está vendo. O aluno até faz conexões rápidas de várias coisas, mas fazer a síntese dessas coisas é que está difícil. Ele percebe muitas coisas em termos de um

assunto, mas ele não consegue fazer a síntese, escrevendo e fazendo um amarrado com um determinado assunto.

EN: E na questão do ensinar história o que você tem percebido de mudança?

AN: Principalmente o desinteresse dos alunos se tornou maior. Então, por exemplo: as nossas tecnologias, os recursos que nos usávamos que achávamos fantásticos a alguns anos atrás como um vídeo, um documentário não encanta mais os alunos, até isso parece ser algo desinteressante. Eu estou torcendo para que venha aos professores de história, venha logo uma máquina do tempo, que a gente possa fazer: “olha aqui! Eu estou mostrando para vocês a pré-história”! “Olha um dinossauro”! “Esse que vocês estão vendo ali na frente”. Então, quando chegar a esse ponto, talvez haja um novo interesse pela história.