

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
ALINE GONÇALVES DA SILVA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: ESCUTAR,
ANALISAR E APREENDER**

**POUSO ALEGRE – MG
2015**

ALINE GONÇALVES DA SILVA

**PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: ESCUTAR,
ANALISAR E APREENDER**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí como requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli

**POUSO ALEGRE-MG
2015**

SILVA, Aline Gonçalves. Práticas do Ensino de História: Escutar, Analisar e Aprender./ Sônia Aparecida Siquelli. Pouso Alegre: 2015. 100f.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Vale do Sapucaí

Orientador: Prof. Dra. Sônia Aparecida Siquelli

Descritores: Práticas de Ensino; Ensino Fundamental; CBC.

CDD: 372.89

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: ESCUTAR, ANALISAR E APREENDER” foi defendida, em 02 de junho de 2015, por Aline Gonçalves Da Silva, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 11000023, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Prof.ª. Dr.ª. Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Prof.ª. Dr.ª. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba - UNISO
Examinadora

Prof. Dr. José Luís Sanfelice
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPPES)

Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – Fátima | – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000 – Fone: (35) 3449-9231

Dedico este meu título de Mestre em Educação, especialmente,
ao meu filho Marcos Ernane Nunes da Silva, com todo carinho e amor, por me lembrar
de quem desejo ser.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Guiomar por cuidar do meu filho para que eu pudesse cumprir as disciplinas e demais obrigações do Curso de Mestrado.

Ao meu filho Marcos Ernane por seu olhar de amor e carinho e por compreender minhas ausências durante este período.

Em memória de meu pai Sebastião Nunes e de minha avó Rosária, presentes em meus pensamentos e no meu coração a cada passo que dou em minha vida, por todos os ensinamentos, amor e belas memórias que tecemos juntos.

À minha orientadora Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli (Univás) pelo apoio, cuidado, paciência, dedicação e competência na condução deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Luís Sanfelice (Unicamp) pela valiosa colaboração para esta pesquisa.

À Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera (UNISO), educadora fonte de inspiração das minhas práticas em sala de aula, pela disponibilidade e atenção.

À Profa. Dra. Cristiane Machado que contribuiu para a minha formação acadêmica de forma singular.

Às demais professoras do Curso de Mestrado em Educação por colaborarem para a minha formação como Mestre.

Aos colegas e companheiros Daniella Ribeiro do Valle Silva e Vieira, Rita de Cássia Andery, Glória Figueiredo e Gilmar Miranda pela amizade e por toda a torcida e força nestes quase dois anos.

Aos professores de História que colaboraram para esta pesquisa com seus valiosos depoimentos.

Aos funcionários da secretaria do Curso de Mestrado em Educação da Univás pela atenção dispensada neste período.

AGRADECIMENTO

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG - por disponibilizar, por meio do Programa de apoio à Pós-Graduação os recursos financeiros necessários à minha formação como Mestra.

Se toda memória fosse coletiva, bastaria uma testemunha para uma cultura inteira; sabemos que não é assim. Cada indivíduo, particularmente nos tempos e sociedades modernos, extrai memórias de uma variedade de grupos e as organiza de forma idiossincrática. Como todas as atividades humanas, a memória é social e pode ser compartilhada (razão pela qual cada indivíduo tem algo a contribuir para a história social)...(Portelli,2006,p.127)

SILVA, Aline Gonçalves. Práticas do Ensino de História: Escutar, Analisar e Aprender. 100f. Dissertação de Mestrado- Mestrado em Educação, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.

RESUMO

Esta dissertação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí- Univás tem como objetivo compreender como os professores da rede pública estadual que atuam ou atuaram no ensino da disciplina História no Ensino Fundamental II, na cidade de Pouso Alegre/MG, relacionam e incorporam em seu trabalho o Conteúdo Básico Comum-CBC. Esta proposta curricular do Estado de Minas Gerais orienta o cotidiano das práticas de ensino de História nas temáticas relacionadas ao Ensino Fundamental e suas problemáticas, agindo como currículo normativo de uso obrigatório que estabelece os conhecimentos essenciais da disciplina a serem ensinados, assim como metas para o trabalho docente. Como os professores da rede estadual de ensino que atuam no Ensino Fundamental lidam com os desafios e com os frenéticos avanços tecnológicos das últimas décadas no ensino de História? A hipótese averiguada é a de que, segundo a visão de mundo capitalista, os conceitos de homem, mundo e sociedade se prendem à aparência, o que supostamente define sua verdade. Estas propostas, portanto, compõem um modelo de currículo nem sempre vivenciado na prática pelos professores em sala de aula. Como fundamento da análise desta pesquisa, Bauman (2013) afirma ter-se esfacelado a realidade frente à sua aparência. De natureza qualitativa, buscou-se na metodologia da História Oral, através de entrevistas semiestruturadas, construir o perfil docente que dialogou com a formação inicial desses professores e perceber as interações entre o currículo normativo e o cotidiano das práticas de ensino. A análise das entrevistas permitiu a percepção deste documento pelos professores e constatou que o CBC é uma obrigatoriedade, mas ao mesmo tempo não consegue atender aos objetivos propostos no documento devido às condições de conhecimento com que os alunos chegam ao Ensino Fundamental, bem como ao comportamento dos alunos que se mostram desinteressados, na mesma condição em que a escola se encontra desprovida de autoridade.

Palavras-Chave: Práticas de Ensino; Ensino Fundamental; CBC.

ABSTRACT

This paper, related to the Master's Degree in Education of the Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS- has the purpose of understanding how teachers that work in state public schools, in the city of Pouso Alegre- Minas Gerais, manage to teach History to students of the Fundamental Education II, and how they relate and incorporate in their work the Common Basic Content- CBC. This CBC is a curricular proposal of Minas Gerais State that guides the teaching of subjects that belong to the Fundamental Education. It establishes the essential knowledge to be taught as well as the targets to be achieved by the teacher. Those proposals, however, are part of a curriculum that isn't totally experienced in class. According Bauman (2013), it doesn't represent the real environment of the class and the students are not attracted by its lines, that means, the teaching of History is completely out the reality. Of qualitative nature, the author used the methodology of oral history, through semi structured interviews, to build the teacher profile, to measure the level of their graduation and to find out the interactions between the normative curriculum and the reality of the day-by-day in class. The analyses of the interviews showed that the CBC is mandatory but is completely out of the context of the classroom, principally because the students are not interested in History and, in some cases, have difficulty in writing and reading.

Keywords: Fundamental education, CBC, Teaching practices

LISTA DE SIGLAS

CBC- Conteúdo Básico Comum.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

CBP - Caderno de Boas Práticas

CRV- Centro de Referência Virtual dos Professores Mineiros

PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Educação Básica

SEEMG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PIP - Programa de Intervenção Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – CURRÍCULO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA E LEGAL.....	20
1.1 Os currículos da disciplina História e o contexto da redemocratização do país.....	21
1.2. Ensino de História para o século XXI	23
1.3. Conteúdo Básico Comum: a origem do currículo de Minas Gerais.....	25
1.4. Novos Currículos.....	30
CAPÍTULO II – ESCUTAR, ANALISAR E APRENDE.....	36
2.1. Ouvir para aprender: conhecendo os entrevistados.....	38
2.2. História Oral: Considerações metodológicas.....	44
2.3. História Oral: Análises.....	47
2.4 Análises de conteúdo das entrevistas PH3 e PH1 quanto às experiências.....	58
CAPITULO III - DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O SÉCULO XXI.....	64
3.1. Ensino de História.....	68
3.2. Contexto de “Modernidade Líquida”.....	74

3.3 A crise e os desafios do contexto social e econômico que antecedem a prática de ensino de História.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS	92

INTRODUÇÃO

A esperança de usar a educação como alavanca de força suficiente para desestabilizar e finalmente para desalojar as pressões dos “fatos sociais” parece imortal e ao mesmo tempo vulnerável. (Bauman, 2007, p.21)

Este trabalho de pesquisa, intitulado *Práticas do Ensino de História: escutar, analisar e apreender*, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-Univás, vem descrever, analisar e discutir a perspectiva de quatro professores de História quanto ao ensino da disciplina no Ensino Fundamental II, utilizando a metodologia da história oral. Buscou-se perceber também como estes incorporam em suas práticas pedagógicas os apontamentos constantes dos documentos curriculares elaborados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, bem como a formação desses docentes. Acreditando nessa esperança do uso da educação como alavanca para mudanças sociais o trabalho mostra os participantes e seus relatos de vida profissional, entendendo-os, na perspectiva de Portelli (2010), como “referência e autorreferência”.

Ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula de História, identifiquei em mim uma preocupação e uma vontade de expor as experiências positivas e negativas de lecionar para o Ensino Fundamental. Ao retornar à sala de aula, percebi que o reencontro com alunos, professores e outros autores do ensino na escola foi diferente. Esses dois anos de reflexão e estudo contribuíram não só para modificar minhas práticas de ensino, mas para me posicionar diante das determinações e pressões que existem na escola.

Um professor reflexivo que pensa sobre suas práticas em sala de aula pode encontrar em suas experiências e nas dos demais os meios para contornar as dificuldades profissionais e socializar as boas decisões. A relevância desta pesquisa se dá, na perspectiva de Portelli (2010), através do caráter dialógico, de memória, imaginativo e de transcrição e análise dessas narrativas, contribuindo para a formação de professores reflexivos diante de suas práticas e do currículo normativo. Escutar as experiências, as vozes da escola e as reflexões que os professores fazem de seu trabalho é uma inestimável contribuição.

O público das escolas públicas modificou-se ao longo dos últimos trinta anos, principalmente após os anos 1980 com a garantia constitucional de acesso.

Entretanto, os professores, do ensino público estadual mineiro em vias de se aposentar, não desejavam mais assumir os primeiros anos do Ensino Fundamental por considerar a indisciplina um fator que atrapalhava o seu trabalho. Ao voltar para a sala de aula, percebemos que a autonomia e as condições de trabalho docente, dependem muito da escola onde se leciona. As peculiaridades de cada escola e de cada turma imperam na hora das decisões e estão presentes nas falas dos depoentes que têm suas próprias percepções sobre o trabalho em sala de aula.

Na abordagem da história da disciplina, fundamentamo-nos em Guimarães (1997) para abordar a reflexão sobre o ensino de História. Já na análise dos currículos e na pesquisa sobre esta temática utilizamos Bittencourt (1998,2005, 2011, 2013). O século XX, afirma Guimarães (1997), foi repleto de mudanças na sociedade mundial, na brasileira e na educação nacional. Houve a universalização do ensino básico, as reformas educacionais e duas ditaduras que influenciaram sobremaneira o ensino de História e os respectivos professores. Tais mudanças se refletiram no perfil dos profissionais da área pesquisados.

As propostas pedagógicas aqui presentes e analisadas são identificadas como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Plano Nacional do Livro Didático - PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental, e a proposta curricular denominada Conteúdo Básico Comum - CBC, que funciona como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). A matriz curricular CBC é o currículo pré-ativo, normativo e de uso obrigatório que estabelece conhecimentos essenciais a serem ensinados, assim como metas a serem alcançadas pelo professor. Ainda serão analisados a resolução SEE nº 2.197, de 20 de outubro de 2012, e o Caderno de Boas Práticas de História.

É importante detectar os desafios encontrados em sala pelos professores de História ao conduzir sua aula para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, nascidos neste século XXI marcado pela interconectividade e presenteísmo, termo este discutido por Bauman (2011) quando aborda a questão da temporalidade vivida irrefletidamente sem considerar as condições passadas e a sua História. Tampouco pensam em um planejamento futuro, entendendo-se que esta interconectividade

proporcionada pelos avanços tecnológicos tem uma historicidade que pode ser verificada e analisada.

Segundo Bittencourt (2008), a apresentação e a discussão dialética dessas mudanças não lineares na história da humanidade podem ser parte do ensino da disciplina História em sala de aula, principalmente face ao presenteísmo da atualidade.

A hipótese deste trabalho baseia-se no fato de que, segundo o contexto atual do século XXI, mergulhado numa visão de mundo em que o conceito de homem, mundo e sociedade se prendem à aparência que supostamente define sua verdade e estas propostas compõem um currículo nem sempre vivenciado na prática pelos professores em sala de aula onde as escolhas são mais pontuais.

O Capítulo I contempla as discussões acerca da formação dos professores de História, a historicidade dos currículos escolares da área e a seletividade dos conteúdos. Nos currículos de História para o século XXI, existe um discurso direcionado à instrumentalização do saber histórico. A lógica da educação voltada para o mercado de trabalho globalizado, interconectado e neoliberal aparece como justificativa e critério de revisão curricular. Entretanto, a disciplina História tem suas raízes na composição curricular nacional no contexto do século XIX e na formação do Estado Nacional Brasileiro.

O Capítulo II apresenta a metodologia da história oral escolhida como metodologia de pesquisa, pois se firmou ao registrar sociedades e camadas sociais que antes não figuravam entre os participantes da História oficial. Esta metodologia multidisciplinar busca colocar em evidência os atores sociais e suas experiências numa visão advinda da Antropologia, que permite interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Entrevistas permitiram ouvir e gravar as experiências de quatro professores de História, seus relatos de formação profissional, bem como sua vivência em sala de aula com o currículo oficial e outros elementos norteadores do ensino,

Verificar as práticas de ensino de História frente à instrumentalização curricular através da história oral permite pensar os caminhos da disciplina e de seus professores na dinâmica social apresentada.

No Capítulo III, ao compor o quadro das problemáticas existentes no ensino de História, considera-se a dinâmica do espaço escolar com bases históricas que remontam ao século XVIII, à formação dos professores e aos currículos de História diante das transformações do nível tecnológico da sociedade brasileira marcada por práticas

neoliberais que se reafirmam, segundo Veiga- Neto (2012). O neoliberalismo surgiu após a Segunda Guerra Mundial como um conjunto de práticas no momento em que aquelas tradicionais liberais já não correspondiam às demandas das políticas nacionais e internacionais. Deste modo, a racionalidade neoliberal norteia as práticas educacionais que passaram a se pautar na avaliação, particularmente com ênfase nas avaliações externas.

Segundo Veiga Neto (2012), o neoliberalismo norteia as práticas sociais, econômicas, culturais e educacionais. Nas educacionais, a ênfase no treinamento é marcante, e a educação passa a se fundamentar na preparação de indivíduos capitalizados para o consumo. Confrontar essas práticas, ainda segundo o autor, é confrontar os parâmetros que regem a vida dos indivíduos, constituindo, portanto, uma tarefa árdua.

Para Veiga Neto (2002), a presentificação é inseparável da compressão do espaço (ocasionado pelo uso de recursos tecnológicos da informação), fenômenos esses que levam ao esquecimento do passado. Na imagem do *Angelus Novus* de Paul Klee¹, chamado por Benjamin² (2010) de Anjo da História, o anjo fita o passado e aponta a necessidade de problematizarmos a historicidade presente na escolarização, no ensino de História, na formação de professores profissionais e na constituição dos currículos.

A escola consolidada e organizada para os preceitos da razão, do progresso e da estabilidade vê-se diante de desafios atuais relacionados ao ensino de História, com o declínio da escola como modeladora de comportamento e o professor como depositário único do conhecimento, de acordo com Bauman (2011). Fatores sociais como a governabilidade dos países pesam na educação diante de um mundo de mercados econômicos interconectados e onde tempo/espaço já não possuem uma definição clara.

Tal historicidade, firmada com a exaltação dos heróis nacionais e aspectos culturais eurocêntricos, compôs um conteúdo tradicional da disciplina com os critérios adotados nas propostas curriculares oficiais para o século XXI. O Conteúdo Básico Comum - CBC para o sexto ano é aqui analisado, pois não propõe uma articulação dos conteúdos. Dividido em eixos temáticos, não apresenta para o professor uma formulação sobre a finalidade e constituição de um ensino de História para essa faixa etária, como introdução aos estudos históricos, seus fundamentos e fontes.

¹ Vide: <http://www.penhook.org/angelusnovus.htm> dia 06/11/2014 às 11:05

² Walter Benjamin (1892-1940) foi um filósofo judeu e crítico literário que analisou em sua obra o quadro do também judeu Paul Klee, *Angelus Novus*, de 1920, que se encontra no museu israelense em Jerusalém - Israel.

Segundo Bittencourt (2013), ensinar História no século XXI constitui um desafio para os professores e uma impossibilidade de se ensinar uma história ampla da humanidade. A sociedade brasileira, imersa em contradições historicamente reafirmadas que se refletem no campo educacional, vive um presente marcado por um intenso avanço tecnológico e com estudantes com dificuldades na leitura e compreensão dos tempos históricos.

CAPÍTULO I

CURRÍCULO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA E LEGAL

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no que interessa aos grupos dominantes. (ABUD, 2005, p. 28)

Este capítulo traz a constituição da disciplina História como componente curricular no Brasil e conduz ao conhecimento das intencionalidades da disciplina, das metodologias empregadas, bem como permite analisar os documentos que compõem as diretrizes curriculares para o ensino de História no Estado de Minas Gerais e no Brasil.

As políticas públicas criaram diferentes determinações para a educação conforme as propostas de governo. Neste caso, as propostas analisadas compreendem o governo de Fernando Henrique Cardoso, na esfera federal, e o governo de Minas Gerais do então governador Aécio Neves. Diferentes critérios passaram a gerir a educação no estado neoliberal. O desempenho e a qualidade da educação, das escolas e dos professores foram medidos pelas avaliações externas e internas denominadas SIMAVE, PAEE e PROALFA. Critérios de qualidade determinaram prioridades, metas e estratégias, bem como a composição curricular de uso obrigatório.

A Educação Básica, como direito constitucional, tem seus fundamentos firmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, documento este que rege os currículos da escola brasileira. Dentre as determinações governamentais que norteiam o ensino foram analisados aqui a resolução SEE n 2.197, de outubro de 2012, o Caderno de Boas Práticas de 2012, e o Conteúdo Básico Comum de História de 2005. Foi realizada também uma reflexão sobre a efetivação em sala de aula do currículo normativo do documento denominado Conteúdo Básico Comum - CBC. Deve-se considerar ainda que a ação docente não é um ato individual, mesmo que aparentemente o professor possa ficar isolado na sala de aula com seus alunos. Sua ação é também coletiva, e talvez aí resida seu maior poder. (BITTENCOURT, 2008, p.51).

Deste modo, pesquisar sobre o ensino de História, seus métodos e currículos para o século XXI, tudo isto pode e deve ser refletido e analisado à luz da História. Fizeram-se aqui alguns questionamentos acerca do ensino: Quais características o Ensino de História assume no começo do século XXI? Resposta: Constitui um desafio ensinar História para este público interconectado de jovens, nascidos no século XXI, que possuem muitas informações, e que, diante do discurso neoliberal para a educação, não a concebem como formação humana, mas sim como instrumento para introdução e manutenção de postos no mercado de trabalho.

Como os professores da rede estadual de ensino, que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental II, se comportam diante deste e de outros desafios atuais do ensino de História? Segundo Bittencourt (2013), é no currículo real, aquele que é efetivamente trabalhado com os alunos em sala de aula, que o professor demonstra suas táticas: colabora para a mudança no ensino ou compactua com a continuidade do que foi imposto pela Secretaria Estadual de Educação.

Para Fonseca (1997), cada momento da pesquisa com professores de História de diferentes tempos e espaços representa um aprendizado vivo pronto para ser registrado. Dentro da concepção de educação da sociedade atual, o professor vive “um dilema entre a autonomia profissional e a ameaça de proletarização e de reprodutividade.” (Fonseca, 1997, p. 28).

1.1 - Os currículos da disciplina História e o contexto da redemocratização do país

A trajetória da disciplina História e a formação de professores da área passaram por grandes transformações nos últimos quarenta anos. No que tange aos currículos, os pacotes externos para a educação consolidaram-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 5.692, de 11/08/1971, que também, segundo Bittencourt (1998), introduziu no currículo a disciplina Estudos Sociais e denominou de primeiro grau a primeira fase da Educação Básica. Segundo a autora, um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de caráter dogmático, passou a prevalecer nos oito anos do primeiro grau.

Na área educacional, durante a ditadura civil-militar (1964-1985)³, houve em toda a América Latina a disseminação da ideologia da segurança e do desenvolvimento. Houve a despolitização da educação e um grande apoio governamental ao tecnicismo, além da instituição da censura contra qualquer forma de expressão política ou cultural que desagradasse e fosse contrária ao sistema vigente. O decreto-lei nº 477, de fevereiro de 1969, proibiu qualquer atividade entendida como política dentro das escolas, cabendo à direção punir os transgressores. O ensino de História encontrou, segundo a autora (2008), alguma resistência por parte dos professores; entretanto, o ensino continuou voltado para uma camada elitizada da população. As condições de trabalho nas décadas de 1970 e 1980 já apresentavam situações precárias.

No auge do período da ditadura militar no Brasil, quando a disciplina História foi suprimida dos currículos da educação básica e houve a instituição da disciplina Educação Moral e Cívica, observada na LDB nº 5.692/71, a área de História amargou um tempo de desvalorização da disciplina e de implantação de outros sentidos:

Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Segundo Bittencourt (2013), na década de 1980, com a redemocratização do Brasil, a educação foi reafirmada como um direito constitucional, um dever do Estado e da família. A redemocratização proporcionou também o retorno das disciplinas História e Geografia e, portanto, notou-se a necessidade de se pensar quais paradigmas seriam adotados nesses novos currículos de História. A tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ocorre nos anos que se seguem à promulgação da Constituição. A Lei reafirma esse direito e regula o modo de ensinar. Nos anos 1980, com a abertura política do país na área educacional, houve o predomínio da influência de políticas neoliberais representadas pelo Banco Mundial, que estimulou a privatização e municipalização do ensino, uma tendência que ocorreu em toda a América Latina.

1.2 - Ensino de História para o século XXI

³ Nas décadas de 1960 e 1970 vários países da América Latina, incluindo o Brasil tiveram presidentes militares que não foram escolhidos através do voto.

No que tange ao ensino de História no século XXI, entende-se a lógica neoliberal presente nos currículos que atendem às demandas do mercado internacional com a competitividade crescente. Organismos internacionais direcionam a gestão educacional dos países, em especial aqueles em desenvolvimento. Para tal impõem metas, diretrizes e estratégias a serem alcançadas como medida para obtenção de financiamentos.

A educação e o ensino, bem como as disciplinas, conteúdos e métodos são pensados de diferentes modos conforme as épocas históricas. Entretanto, desde os anos 1990, diversos documentos internacionais trazem em seus textos o entendimento do que deve ser uma educação satisfatória e universalizada. Nesses textos, há um planejamento para que se privilegie a aprendizagem e a gestão de forma pragmática para o atingimento de metas. A Declaração Mundial sobre *Educação para Todos* data de 1990 e traça em seu texto os objetivos e metas para a satisfação de necessidades de aprendizagem.

4. O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados. Autoridades competentes, aos níveis nacional e estadual, podem tomar a seu cargo o estabelecimento desses objetivos intermediários, levando em consideração tanto os objetivos da Declaração quanto as metas e prioridades gerais do desenvolvimento nacional. 5. Objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, essas metas: (i) indicam, em relação aos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo; (ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências); e (iii) são formuladas de modo a permitir comprovação e medida dos avanços registrados. Essas metas representam um "piso" – não um "teto" – para o desenvolvimento contínuo dos serviços e dos programas de educação. (Conferência de Jomtien – 1990)

A governabilidade neoliberal impõe um currículo obrigatório, mas como os professores relacionam-se com ele? O professor de História muitas vezes é interpelado pelos alunos sobre o motivo de se estudar a disciplina. Segundo Bittencourt (2013), as intencionalidades quanto à inserção de História nos currículos escolares modificaram-se no Brasil acompanhando as modificações na sociedade.

Bittencourt (2011) apresenta seus conceitos sobre Ensino de História e a pesquisa que apresenta as novas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que sugerem novas temáticas para a disciplina. O ensino das culturas africana e indígena ainda quebra

paradigmas do ensino da História entendida como tradicional. Na década de 80 do século XX, época da abertura política, houve ainda, segundo a autora, um debate em torno das temáticas que estariam presentes nos currículos de História reestabelecida como disciplina, bem como de outras disciplinas, devido à democratização do ensino. Desafio semelhante existe na atual mudança da conjuntura social, pois há acesso à escola para um público interconectado a um mundo virtual que também oferece acesso à informação. Segundo a autora, nos anos 1980 problematizou-se a História tradicional constituinte de um Estado e de uma identidade nacional que privilegiava a visão de grandes heróis nacionais, constituidores do mito moderno e sólido do progresso.

Atualmente a instituição vive uma crise na formação de princípios, valores humanos e práticas sociais inegáveis diante das transformações de uma modernidade fluida. A crise evidencia problemáticas que se referem ao momento histórico em curso. Nos objetivos gerais para o ensino de História presentes nos PCN espera-se que os alunos alcancem determinados entendimentos a respeito dos seguintes tópicos:

Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; questionar a realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação. (BRASIL, 1998, p.43)

No que se refere aos métodos, existem orientações para o professor quanto a didáticas a serem utilizadas, bem como as atribuições do professor em sala de aula.

É tarefa do professor criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e articulações sociais. Podem ser privilegiadas as seguintes situações didáticas. (BRASIL, 1998, p.77)

Na sociedade consumista atual, marcada por indefinições, a História chega até os alunos também por meio de filmes, novelas e séries. Os laços com o passado não são tão notados, passando a ter o sentido de *ultrapassados*. Para a sociedade não se perder na amnésia geral do eterno instante precisamos estudar História. Bittencourt (2013) justifica o ensino de História nas escolas como contribuinte para a reflexão diante dos acontecimentos, fornecendo condições aos alunos de estabelecerem relações entre os fatores políticos, econômicos e culturais.

Bittencourt (2013) discute as novas propostas curriculares de História da última década do século XX e as atuais de cada Estado, que pretendem não representar pacotes vindos de cima, mas que ainda assim admitem a participação dos professores. As políticas públicas para a educação direcionam a gestão de recursos, bem como direcionam os conteúdos que farão parte do currículo, percebidos na própria inclusão ou exclusão de certas temáticas e conteúdos. Em carta aos professores na *Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998*, o Ministro da Educação da época, Paulo Renato, reafirmou o discurso da educação voltada para o mercado de trabalho neoliberal que molda, justifica e reafirma a revisão curricular.

Ao professor, Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação no nosso país. (BRASIL, 1998, p.2)

1.3. Conteúdo Básico Comum: a origem do currículo obrigatório de Minas Gerais.

Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Minas Gerais, de 2005, constituíram-se em uma proposta curricular inserida pelo governo de Minas Gerais do então governador Aécio Neves. Como nos mostra Luz (2013), o CBC foi parte do Programa de Intervenção Pedagógica - Conteúdos Básicos Comuns (PIP/CBC), e essa intervenção externa no gerenciamento de sala de aula e nas práticas de ensino não conseguiu alcançar o ganho esperado no ensino/aprendizagem. A obrigatoriedade do uso do CBC está presente na Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, no seu artigo 59. Embora, apresente aspectos positivos à escrita em eixos temáticos, o CBC não contribuiu para que o professor leve os alunos a compreenderem e refletirem para além do tempo presente, tendo as decisões e acontecimentos do passado refletidos em situações do presente.

Art.59. Na organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio deve ser observado o conjunto de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) a serem ensinados obrigatoriamente por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino. (MINAS GERAIS, 2012, p.11)

O parâmetro que caracterizou o baixo desempenho deu-se a partir do exame denominado Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, que mede a

proficiência dos alunos em leitura. O PROALFA é parte da avaliação externa da escola integrante do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE. Essas especificidades e obrigatoriedades estão presentes e reafirmadas nos Cadernos de Boas Práticas, documento da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A menção ao CBC considera seu uso nas “ações concretas” (Cadernos de Boas Práticas, 2012, p.21), assim denominadas as práticas pedagógicas em sala de aula,

“Selecionar as habilidades dos CBC de acordo com o ciclo de aprendizagem dos alunos, para a elaboração das avaliações diagnósticas. Utilizar as avaliações do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) como mais um recurso para o planejamento de novas atividades”. (Cadernos de Boas Práticas, 2012, p.21).

As avaliações externas e internas do estado de Minas Gerais e as nacionais, que regem as ações das escolas, estão previstas também na Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.

Art. 71. A análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE devem ser considerados para elaboração, anualmente pela escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). (MINAS GERAIS, 2012, p.16)

Analistas educacionais divididos por disciplinas específicas foram contratados pelas Superintendências Regionais de Ensino para efetivar e cumprir as metas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Ensino de tal política pública, no ano de 2011, concentradas no Programa de Intervenção Pedagógica - PIP. Os demais funcionários envolvidos no programa faziam parte do corpo efetivo. Esses analistas educacionais específicos trabalharam com o Ensino Fundamental II, foco desta pesquisa, e não obtiveram sucesso, pois, segundo (LUZ, 2013), havia “um número considerável de alunos abaixo do desempenho recomendável nas séries finais dessa etapa de ensino”.

No Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE, a escola é avaliada internamente. A lógica empresarial aparece na gestão do ensino e no cumprimento de metas sem considerar as especificidades locais. Ainda de acordo com Luz (2013), a Superintendência Regional de Ensino – SRE - de Pouso Alegre não

conseguiu atingir nenhuma das metas propostas, tendo sido o “fracasso” comprovado por avaliações externas. A autora detectou como falha na implantação do PIP a falta de articulação no trabalho dos analistas durante suas visitas às escolas. Um quadro elaborado pela SEE/MG em 2012, e que Luz (p.30, 2013) apresenta em seu trabalho, mostra as atribuições do analista em um quadro onde consta a visita às escolas, com supervisão da prática pedagógica dos professores através dos cadernos dos alunos, bem como a verificação das atividades desenvolvidas sob uma perspectiva dita pedagógica. Essa verificação tinha o objetivo de perceber se as práticas pedagógicas estavam em concordância com o CBC e o Caderno da SEE/CEALE do Guia de Alfabetizados. Verificava também os itens dos planejamentos mensal e bimestral. A preocupação com a leitura e a escrita também aparece nas atribuições dos analistas.

De acordo com Luz (2013), esse monitoramento da escola e de seus profissionais por parte dos analistas educacionais pretendia garantir um bom desempenho da mesma e de seus alunos nas avaliações externas, assim como a afirmação do compromisso de dar atenção maior à leitura e à escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II. A reafirmação da utilização do currículo normativo CBC aparece também no Caderno de Boas Práticas como uma ação concreta da prática pedagógica dos professores de História em sala de aula, como ocorre com as outras disciplinas. (Caderno de Boas Práticas, p. 5, 2012). Pretende ainda reconhecer os CBC como currículo obrigatório em todas as escolas estaduais de Minas Gerais e elaborar o planejamento de ensino em consonância com os mesmos.

Este caderno propõe orientar as práticas pedagógicas, bem como a gestão em sala de aula, ensino e aprendizagem, a avaliação e a autoavaliação dos professores com ações concretas que procurem direcionar tais procedimentos e métodos.

Buscar metodologias de ensino adequadas e inovadoras para despertar o interesse e desenvolver a aprendizagem dos alunos. Como ação concreta o professor deve atualizar-se sobre práticas pedagógicas inovadoras, acessando o CRV, outros sites e outras fontes, para diversificação e aprimoramento das metodologias educacionais. (Caderno de Boas Práticas, 2012, p.13)

Ainda segundo Luz (2013), as escolas deveriam tomar para si os resultados e buscar alcançar tais metas que correspondem ao desempenho dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II. O sistema de ensino de Minas Gerais conta ainda com o Caderno de Boas Práticas para auxiliar o professor a cumprir os tópicos do CBC. A intenção é transformar a disciplina em mais uma aula instrumental para aperfeiçoar a

leitura e a escrita dos alunos que chegam com déficit nessas áreas. Na lógica de responsabilização pode-se entender que houve certo entrave/resistência por parte dessas escolas em se apropriar desses números e formular estratégias para alcançá-los. A autora, em sua dissertação de mestrado, aponta as ações firmadas pelos analistas específicos de cada área, responsáveis pela implantação dos PIP, em trabalhar ações com os anos finais do Ensino Fundamental para efetivar o CBC e outras ações interventivas. Entre elas, como mostra a autora (Luz p. 29):

Para subsidiar as atividades desses analistas foram elaborados cadernos de boas práticas da Secretaria Estadual de Educação pelas equipes regionais de todas as Superintendências Regionais de Ensino. Os analistas socializaram e discutiram as boas práticas de cada SRE através de entrevistas e workshops, realizados no ano de 2010, criando uma síntese dessas atividades e dividindo-as em eixos centrais. (LUZ, p.29, 2013)_

Ainda no que tange ao Caderno de Boas Práticas, em conformidade com o (CBC, p. 35) nas ações concretas, é entendimento de boa prática estudar continuamente o CBC, dando ênfase às habilidades e competências não consolidadas pelos alunos.

Os papéis dos analistas específicos de cada área disciplinar foram os de supervisionar junto às escolas as ações do PIP. No que tange à disciplina História, o CBC propõe quebrar os paradigmas positivistas da História linear. Existe uma discussão sobre o sentido da disciplina onde o professor aparece como contribuição importante para o currículo real e para a construção de novos sentidos para a disciplina. Entretanto, isso efetivamente acontece?

Uma das questões que mais tem desafiado os professores de História engajados em processos de mudanças curriculares e de suas práticas de sala de aula é a de criar as condições para que os alunos elaborem novos sentidos e significados para o estudo da História. Tradicionalmente, a História é vista como o estudo do passado e/ ou como memorização de fatos e datas dos principais acontecimentos, em geral de ordem política, militar ou diplomática dos países. Essa representação da História funciona como um dos obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem da História e, portanto, um desafio para o trabalho do professor em sala de aula. Além dessa representação da História e do seu ensino, podemos assinalar um outro desafio. (BRASIL, Minas Gerais, CBC, 2012, p.12).

Segundo Bittencourt (2008), o método tradicional de ensino precisa ser refletido, pois desconsidera os conhecimentos trazidos pelo alunado. Saber, para a autora, não

significa absorção e repetição do que foi ensinado. Um dos caminhos possíveis para o ensino de História apontado em seus estudos é o uso do método dialético, que contrapõe ideias para discutir, analisar e duvidar do conhecimento histórico que é passado. Para tanto a autora aponta Bachelard (1884-1962), que acreditava no conhecimento empírico como ponto de partida, e Freire, com sua metodologia dialógica em que o professor valoriza e dialoga com o empirismo. Daí a afirmativa de que o conhecimento não é exclusividade do professor e que este aprende novamente com seus educandos.

No CBC, no que tange aos critérios de seleção dos conteúdos, a opção é por um ensino de História que foge ao tradicional, a fim de introduzir o diálogo; entretanto, ao adentrar os tópicos a serem ensinados, o CBC apresenta-se de forma instrumentalizada, com ênfase na História mineira e brasileira a partir da demarcação de tópicos obrigatórios e complementares. Ao demarcar como conjunto de objetivos a serem alcançados no ensino de História o “*desenvolvimento de habilidades e aquisição de ferramentas*”, a proposta sai do entendimento da disciplina História como dinâmica e estabelece outras conexões possíveis.

A partir desses conhecimentos históricos os alunos percebem que a cidadania constituiu-se não naturalmente, mas através de processos de lutas compartilhadas entre indivíduos e coletividade. O CBC (2005, p.13) preconiza “*o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de uma cidadania participativa, crítica e comprometida com os valores democráticos.*”

O CBC é proposta curricular de cunho construtivista voltado aos organismos internacionais, mas que passa por mudanças quando transposto para o currículo real. Ele é um mecanismo norteador das práticas pedagógicas que pretende, como está descrito em sua página de apresentação, impor “*metas indispensáveis para o sucesso de todo o sistema escolar.*” (CBC, apresentação, 2005)

Entretanto, propostas como o CBC, que ordenam o conhecimento histórico em eixos temáticos, possuem falhas ao distinguirem eixos temáticos escolares de história temática da academia. O Conteúdo Básico Comum mineiro insere-se como uma proposta pedagógica nos moldes instrumentais que trabalha com a perspectiva de história/problema. Podemos enxergá-lo como falho no que se refere aos conteúdos programáticos, e a colaboração do professorado quanto à escolha dos conteúdos fará parte do currículo de acordo com as peculiaridades regionais, segundo Bittencourt (2013).

Embora não se renove há algum tempo, a proposta curricular mineira apresenta ações no que tange às orientações para o desenvolvimento das habilidades que seriam resultados de outros trabalhos de professores. O Caderno de Boas Práticas é outro mecanismo norteador das práticas pedagógicas utilizado pelos professores em Minas Gerais onde a definição de qualidade considera as avaliações externas.

1.4. Novos Currículos

A resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, traz em seu texto sobre a organização curricular para a educação básica de Minas Gerais:

Art. 56. O Currículo da Educação Básica configura-se como conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social, contribuindo intensamente para a construção de identidades socioculturais do educando. (BRASIL, Minas Gerais, Res. Nº 2.197, de 26/10/2012).

A resolução mineira apresenta dispositivos que regem o ensino em Minas Gerais desde a Educação Básica até a Educação de Jovens e Adultos, bem como todo um entendimento de gestão educacional voltada para a política de resultados.

Os professores são chamados à responsabilidade de conhecer e, sobretudo, valorizar e utilizar os resultados das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação, como SIMAVE, PROEB e PAAE⁴, e de outras avaliações externas. Faz parte do Caderno de Boas Práticas a tarefa de fazer com que os professores incluam em suas práticas o engajamento dos pais e da comunidade. O passado, de acordo com Bittencourt (2013), é fragmentado, sendo importante e necessária a reflexão dos professores de História quanto aos conteúdos a serem ensinados e seus métodos.

As propostas para o ensino de História concentram-se em articulações com políticas públicas para a educação com ideias neoliberais direcionadas para interesses internacionais, segundo Bittencourt (2005). As propostas curriculares da disciplina História, desde os anos 90 do século XX, pretendem renovar, reformular e romper com a História tradicional e linear. Porém, essas propostas prescritas pelo PCN fazem parte de uma conjuntura macro política neoliberal transposta para o currículo e não podem ser

⁴ O sentido da educação modificou-se, bem como o conteúdo a ser ensinado. O caminho que o professor faz com os seus alunos muda durante o período estudado. Uma nova descoberta científica pode tornar o conteúdo obsoleto.

desconsideradas quando falamos no trabalho do professor. Ensinar História no contexto dessas implicações é ainda um campo de investigação e análise pouco explorado por pesquisadores da área de educação. Bittencourt (2013) nos apresenta que, de acordo com as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que sugerem novas temáticas para a disciplina, o ensino da cultura africana e indígena quebra paradigmas do ensino da História entendida como tradicional.

A reinserção da disciplina História nos currículos escolares brasileiros foi fruto da redemocratização pós-ditadura militar na década de 80 do século passado, segundo Bittencourt (1998). Nessa década houve um debate em torno das temáticas que estariam presentes nos novos currículos escolares de História. Nos anos 1980 problematizou-se a História tradicional constituinte de uma identidade nacional que privilegiava a visão de grandes heróis nacionais. A escola abriu-se para um novo público, o que também alimentou o debate acerca dos currículos.

Porém, nos currículos atuais, a cidadania aparece somente no sentido político, deixando de lado a cidadania social. Nessas propostas curriculares há uma dificuldade em articular a relação existente entre cidadania social e política, bem como entre cidadania e trabalho. Podemos observar tal visão no CBC. *“O CBC de História do Ensino Fundamental tem como eixo integrador o tema História e Cidadania no Brasil”*.

Há ainda o entendimento da divisão por eixos temáticos da proposta.

Cada eixo temático está dividido, ainda, em temas, subtemas, tópicos básicos e temas complementares. É importante lembrar que a escolha dos temas e subtemas propostos está diretamente ligada aos propósitos gerais da Proposta Curricular: pensar e refletir acerca de questões ligadas aos temas da democracia e da cidadania no Brasil. Não por acaso, as tensões entre diferentes formas de poder e autoridade, bem como entre diferentes práticas sócio-políticas e culturais, perpassarão os três eixos temáticos da proposta (CBC, p.17, 2005).

Apresentar a disciplina numa nova roupagem curricular não produzirá efeito sem a devida articulação entre fato e análise como nos aponta Bittencourt (2008). E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos tornando-os inteligíveis para desenvolver as capacidades necessárias à compreensão do processo de construção do Brasil: território, Estado e Nação, segundo o Caderno de Boas Práticas (2012).

Há, ainda, de acordo com Bittencourt (2005), uma diferença entre currículo real e currículo avaliativo. Neste trabalho, a perspectiva foi analisar o currículo real utilizado pelos professores de História do sexto ano do Ensino Fundamental II. Ele apresenta diferenças se comparado às propostas vindas de cima, pois, para Bittencourt (2005), o professor não se limita a ser um técnico que reproduzirá tais currículos, mas possui grande importância na formação dos conteúdos das disciplinas escolares reais. O interessante é perceber esse currículo real na fala dos professores que, efetivamente, estão presentes na sala de aula com suas dificuldades, desafios e ganhos.

A matriz curricular CBC apresenta o sexto ano como parte do ciclo intermediário, como é apresentado na Res. N° 2.197, de 26/10/2012:

Os Ciclos Intermediários e da Consolidação do Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar e aprofundar os conhecimentos, competências e habilidades adquiridos nos Ciclos da Alfabetização e Complementar, terão suas atividades pedagógicas organizadas de forma gradativa e crescente em complexidade, considerando os Conteúdos Básicos Comuns - CBC, de modo a assegurar que no final desta etapa todos os alunos tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem: IV- Ciências Humanas: a)- História:-compreender as relações da natureza com o processo sociocultural, político e econômico, no passado e no presente;- reconhecer e compreender as diferentes relações de trabalho na realidade atual e em outros momentos históricos;- compreender o processo de formação dos povos, suas lutas sociais e conquistas, guerras e revoluções, assim como cidadania e cultura no mundo contemporâneo;- realizar, autonomamente, trabalhos individuais e coletivos usando fontes históricas. BRASIL, Minas Gerais, Res. n° 2.197, de 26/10/2012).

Para garantir e consolidar a implantação da proposta curricular CBC nas escolas mineiras, foi criado o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) no site da Secretaria de Educação, onde se disponibilizam planejamentos de aulas para o professorado mineiro, entre outras sugestões. O texto menciona que o CRV tem como função reduzir as diferenças regionais existentes no Estado de Minas Gerais. O intuito do CBC, portanto, não é o de contemplar as diferenças, mas minimizá-las.

Quanto às intencionalidades da História a ser ensinada no século XXI, Bittencourt (2013) afirma que na sociedade neoliberal a questão da identidade reaparece com a pretensão de localizar o aluno como parte integrante do sistema capitalista globalizado. Neste ponto, o professor tem o papel de localizar e diferenciar o tempo da natureza na parte da vida dos povos neolíticos, o tempo da política aparente nas guerras e o tempo fabril nascido a partir da Revolução Industrial e que dita a vida das pessoas.

Para Bittencourt (2013), problematizar o capitalismo e seu individualismo intrínseco constitui em levar o ensino de História para uma dimensão política. Diante

disso, quais são as características que o ensino de História assume no começo do século XXI nos currículos normativos? Uma das intenções dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange ao ensino de História é:

O ensino de História tem como pressuposto que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. O ensino de História deve partir do diálogo, pela troca, na formulação de perguntas, e na construção de relações entre presente e passado e no estudo das representações. (BRASIL, MEC, 1998, p. 60)

Todavia, a identidade nacional não é somente determinada com base no político, e os currículos atuais não conseguem fazer a articulação de outros elementos constituintes da identidade nacional com as diversidades culturais regionais, de acordo com Bittencourt (2013). Na sequência disciplinar, para introduzir, aprofundar e consolidar as características construtivistas, há uma preocupação em *incentivar a capacidade leitora e escritora de nossos alunos*. Há o incentivo para a utilização, por parte dos professores, do livro didático e seus respectivos textos para estimular os alunos. O ensino de História centra-se deste modo nas figuras do aluno, professor e livros didáticos.

Quais serão as soluções encontradas pelos professores de História do sexto ano para esse período de crise? Para a disciplina, segundo Bittencourt (2005), um método de ensino utilizado pelos professores era o da memorização com utilização dos livros didáticos, além de perguntas e respostas. Entretanto, a preocupação com a formação dos professores de História em técnicas para tornar a disciplina mais atraente para os alunos já aparecem no livro de Jonathas Serrano de 1917⁵. O PNLD em uso pelos professores mineiros incentiva a escolha, mostrando principalmente o que os livros não devem conter. Podemos abrir caminho para conhecer, refletir e buscar soluções nas múltiplas realidades encontradas nas escolas. O Programa de Intervenção Pedagógica - PIP também pretende nortear as escolhas das práticas dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Podemos encontrar as qualidades desejáveis no livro de História, bem como nos professores que devem realizar a avaliação do livro didático.

A hipótese deste trabalho é a de que os professores estão insatisfeitos com as normatizações que só fazem uso burocrático desses mecanismos. O sexto ano é um

⁵ Jonathas Serrano (1885-1944). Historiador que, no começo do século XX, pesquisou o ensino da disciplina História.

dilema profissional para muitos professores. As suas características específicas estão prescritas em lei que determina como proceder na hora de trabalhar:

Art. 66. A passagem dos alunos dos ciclos dos anos iniciais para os ciclos dos anos finais do Ensino Fundamental deverá receber atenção especial da Escola, a fim de garantir a articulação sequencial necessária, especialmente entre o Ciclo Complementar e o Ciclo Intermediário, em face das demandas diversificadas exigidas dos alunos, pelos diferentes professores, em contraponto à unidocência dos anos iniciais. (BRASIL, Minas Gerais, Resolução nº 2197, de 26/10/12)

Este artigo da lei determina que haja uma atenção especial para com os alunos na passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental, ressaltando que existe uma ruptura com as peculiaridades concernentes às práticas a que esses alunos estavam acostumados na unidocência.

As Referências Curriculares Nacionais da Educação para o Ensino Fundamental I da educação infantil já apontam a importância dos subsídios para a construção de conceitos relacionados à História e à Geografia.

Cabe ao professor ensinar os seus alunos a realizar uma leitura crítica de produções de conteúdos históricos, distinguindo contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista, intencionalidades. Assim, além de as crianças terem a oportunidade de obter e organizar informações diretamente das fontes de informação primárias (construções, utensílios, depoimentos orais, fotografias), podem aprender a obter informações, de modo crítico, em fontes secundárias (textos enciclopédicos, de historiadores, didáticos, documentários históricos), consideradas, também, como obras que necessitam ser localizadas em contextos históricos e analisadas. (BRASIL, PCN, 1998, p.56)

Entretanto, o aluno não entra no Ensino Fundamental II, segundo os PCN do Ensino Fundamental I, sem subsídios para a construção de conceitos relacionados à História e à Geografia. Os professores de História, por meio de seus relatos, podem elucidar e enriquecer os estudos dos currículos reais de História para os sextos anos, o uso dos eixos temáticos do CBC e o enriquecimento da noção de cidadania social, bem como elucidar como se opera o ensino de História frente a essas dificuldades apresentadas pela presentificação da sociedade.

A constituição da identidade coletiva do aluno pode se dar a partir do estudo da História de outras sociedades em diferentes temporalidades. O reconhecimento do “outro” é peça importante para a constituição da cidadania; de acordo com Bittencourt (2013), “*uma proposta pedagógica que foge da perspectiva dita tradicional e que*

percebe a História como História-problema.” (BRASIL, CBC, 2012, p. 32). As aulas de História estão centradas na figura do professor. As práticas escolares sugeridas nessa introdução do CBC sugerem que as práticas do ensino de História devem ser: “práticas escolares calcadas na concepção de construção do conhecimento pelo sujeito da aprendizagem, mediadas pelo professor.” (BRASIL, CBC, p.43, 2012)

CAPÍTULO II

ESCUTAR, ANALISAR E APRENDER

As representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos: os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem. Talvez essa interação seja o campo específico da história oral, que é contabilizada como história com fatos reconstruídos, mas que também aprende, em sua prática de trabalho de campo dialógico e na confrontação crítica com a alteridade dos narradores, a entender representações. (Portelli, 2006, p.111)

A relação entre história e memória na constituição da narrativa é importante, bem como um diálogo composto por troca de olhares e palavras, diálogo esse interativo, entre “fonte e historiador, entrevistador e entrevistado” (Portelli, 2010, p. 19). Esta pesquisa apresenta as mudanças e os enfrentamentos para o ensino de História no Ensino Fundamental II a partir das perspectivas e reflexões de narradores, professores com larga experiência ou iniciantes que trazem suas percepções dos documentos que regem o ensino da disciplina, de suas formações, bem como seus desafios diários de lecionar História para o Ensino Fundamental II apresentadas com o discurso, a narrativa e a memória.

Como história e memória estão presentes neste trabalho de pesquisa, a relação entre narrador e pesquisador, de acordo com Portelli (2010), não é rígida, mas sim, recíproca. As entrevistas realizadas com professores de História do Ensino Fundamental II foi um momento onde o pesquisador aprende, pois o narrador é aquele que detém o conhecimento que o pesquisador busca.

Como professora de História que no início desta pesquisa encontrava-se fora da sala de aula, e que após exame de qualificação voltou a ela novamente, pude observar que não me encontrava alheia à prática do ensino, mas apenas distante da sala de aula. Ao retornar e analisar as entrevistas com o olhar de professor/pesquisador pude notar que as variáveis entre os currículos, planejamentos e sala de aula são específicos e necessitam de muito estudo para serem decodificados.

A experiência escolar em sala de aula veio contribuir para este olhar investigativo que constituiu a dimensão da pesquisa. Adaptações de práticas de ensino analisadas, táticas estudadas, reflexões oferecidas pelas disciplinas do Curso de Mestrado podem constituir e influenciar o papel exercido como professora. O retorno à sala de aula foi um novo encontro entre pesquisador e professora, entre professora, alunos e pesquisadora, e relatos das entrevistas dos quatro participantes desta pesquisa.

A memória, segundo Bosi (2001), tem uma substância social, sendo o modo de lembrar individual e compartilhado. O narrador constrói sua identidade no ir e vir da memória. O uso de fontes orais recebe críticas quanto à sua subjetividade; entretanto, todas as fontes históricas são seleções do passado e carregam consigo certa subjetividade. As fontes usadas para a compreensão do passado nos permitem compreender como os indivíduos experimentam ou interpretam, (re)significam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral.

Através das evidências obtidas por meio dos relatos orais pode-se conhecer a visão do contexto atual, tanto econômico quanto político e social de uma comunidade, segundo Thompson (1994). Através desta metodologia, grupos que não fazem parte da História oficial, as pessoas comuns, têm seus relatos registrados, formando assim uma memória mais democrática do passado.

As entrevistas permitiram o acesso a informações que não estão registradas formalmente nas avaliações dos professores, nas atas das reuniões ou em outros documentos que regem o trabalho docente. Ao ouvir atentamente os relatos dos professores de História que atuam no Ensino Fundamental e suas relações com os mecanismos curriculares e norteadores do ensino, o pesquisador pôde aproximar-se da complexa experiência diária, o que confirma o pensamento de Thompson (1994). Os relatos são mais completos porque compreendem o que o professor realizou e o que omitiu, mas que gostaria de ter feito.

A história oral, de acordo com Thompson (1994), registra detalhes e evidencia sociedades e camadas populares que não estão presentes nos registros oficiais. É uma metodologia que aproxima o pesquisador do pesquisado, da sua história de vida, assim como é uma história vista de baixo. Os relatos enriquecem o conhecimento sobre determinada área ou aspectos da profissão docente.

O trabalho com esta metodologia compreende todo o conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige antes o levantamento de

dados para a preparação do roteiro da entrevista que pode ser realizada durante uma única sessão ou várias, e se diferenciar em entrevista temática ou semiestruturada e história de vida, necessitando, às vezes, de vários encontros. O depoimento em forma de entrevista dos participantes /professores possui muitas nuances, e somente uma articulação com a teoria poderá fornecer um conhecimento sobre determinado assunto.

Foram escolhidos para a realização das entrevistas quatro professores de História que atuam no Ensino Fundamental II de três instituições escolares públicas estaduais do município investigado: a primeira foi a Escola Estadual José Marques de Oliveira, uma das escolas tradicionais da cidade, classificada como referência pelo Estado de Minas Gerais, e que apresenta um elevado número de alunos. Atende ao Ensino Fundamental e Médio nos três turnos e funciona num prédio histórico com características específicas importantes, quando for o caso de analisar os ambientes escolares.

A segunda foi a Escola Estadual Vinícius Meyer, localizada no Bairro São Geraldo, fundada em 1961. A escola funciona atualmente no prédio inaugurado em março de 1968, tendo sido criada e nomeada em homenagem a um advogado e intelectual pousoalegrense.

A terceira escola foi a Escola Estadual Presidente Artur da Silva Bernardes, que funciona no Bairro João Paulo, próximo ao centro, no mesmo município. Criada pelo Decreto Estadual nº 4.809, de 01/12/1955, foi nomeada em homenagem ao político mineiro Artur da Silva Bernardes. Foi beneficiada pela Resolução S.E.E. nº 5.328, de 1985, que permitiu a extensão de séries abrangendo do primeiro ao oitavo anos do Ensino Fundamental. A escola também atende ao Ensino Médio por meio da Portaria nº 1.282/96 e ao EJA, desde 2004.

No presente caso busca-se delinear as práticas de ensino na sala de aula do Ensino Fundamental II, e a opção pela história oral justifica-se pelas raízes fixadas no tempo juntamente com a formação das sociedades humanas. Quando se pensa na Proposta Curricular Conteúdo Básico Comum – CBC/MG pode-se replicar a pergunta *“Qual tem sido a participação dos professores na constituição da disciplina História nas salas de aula?”* (BITTENCOURT 2008, p.33).

2.1. Ouvir para Aprender: conhecendo os entrevistados

Quando aborda a análise de fontes orais, segundo Portelli (1997), o pesquisador/observador deve ficar atento às variações da fala, pois os relatos podem trazer nuances diferentes entre a descrição pormenorizada de eventos ou a rápida descrição de toda uma trajetória. O autor afirma ainda que esta metodologia depende do campo e trabalha com a experiência, com a memória e com o impacto que as vivências tiveram na vida de cada pessoa a ser ouvida. A memória é individual e singular, faz parte de um processo similar à linguagem, mas relaciona-se com o meio social.

A escolha profissional pela docência, pensada em retrospectiva pelo entrevistado, é mediada por sua imagem no presente, sendo ainda um sentimento que convive com a percepção do meio social em que o sujeito se insere, como Bosi (1994) aborda ao falar das imagens evocadas pelo sujeito. Para Portelli (1997b), cada entrevista possui valor; o pesquisador vai à casa da pessoa e inicia uma conversa por meio da qual irá ouvir e aprender. O pesquisador entrará na privacidade do entrevistado, portanto, deve agir com discrição.

O pesquisador pode, portanto, aprender com a experiência de sala de aula do professor entrevistado, com vivências de formação, sucessos, dificuldades e intenções realizadas ou não. Quando o participante da pesquisa nos fala sobre as memórias da sua época de estudante e da interferência na sua escolha profissional, observamos, segundo Bosi (1994), que a memória é também socialização. A lembrança do passado é reconstrução, é um repassar de fatos que são refeitos com imagens do presente, não havendo sobrevivência fidedigna da memória, de acordo com Bosi (1994). Sendo assim, como os sujeitos não são os mesmos da infância, a lembrança dos professores sobre aqueles anos são formadas por um conjunto de representações que estão presentes em suas consciências atuais. A relação estabelecida entre o narrador e seu entrevistado pretende conservar a história que é contada, bem como, através dela, gerar novas.

O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo o conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. As entrevistas desta pesquisa foram semiestruturadas, contendo perguntas sobre a vida profissional dos docentes, sua formação profissional e suas estratégias de ensino. A escolha deste método permitiu que se estabelecesse uma interação de respeito entre pesquisador e pesquisado, de acordo com Thompson (1994). Exigiu um levantamento de dados anterior para a preparação do roteiro, pois foi temática e apresentou um foco. Foi realizada durante uma única sessão.

As estratégias para a organização das entrevistas podem ser muitas, segundo Thompson (1992), mas evitou-se fazer perguntas diretas e, principalmente, tudo o que o entrevistado tinha a dizer foi ouvido com muita atenção. A fala dos entrevistados possuía muitas nuances, e somente através de uma articulação com a fundamentação teórica desta pesquisa é que se pôde elaborar conhecimento sobre o seu objeto.

As possíveis falhas nos depoimentos dos entrevistados também possuem significado. A entrevista dependeu muito do participante que foi entrevistado. Houve o cuidado, ao formular as perguntas, de se ter um conhecimento prévio do assunto, como orienta Thompson (1992), ao afirmar que esta técnica é útil para disparar os gatilhos da memória, tais como fotos e outros objetos comuns ao trabalho e à vida das pessoas entrevistadas. O local para a realização das entrevistas foi de escolha dos participantes, observado o cuidado de ser um lugar tranquilo e oferecer privacidade.

Em uma conversa individual com os quatro participantes puderam ser reveladas informações que não brotariam se houvesse muita formalidade. Como citado anteriormente, as entrevistas foram feitas em locais escolhidos pelos entrevistados, algumas no local de trabalho, outras nas dependências da Universidade e outra na casa de um deles. Com isto a entrevista ganha um caráter de humanização, e a atenção do pesquisador quanto ao que o entrevistado relata é importante.

Foi usado na ocasião das entrevistas um caderno de pesquisa onde o entorno, as particularidades do dia, do local e dos participantes foram anotadas e incorporadas posteriormente à análise da coleta de dados. As anotações do que ocorreu durante a entrevista foram registradas logo após o encontro. Os equipamentos utilizados na pesquisa foram testados previamente para que não se perdessem dados importantes. As entrevistas significaram um momento único, e todo o cuidado foi dispensado para a realização de um bom trabalho. Segundo Thompson (1992), não é o momento de o pesquisador ser o centro das atenções, e sim o entrevistado.

Através dos relatos das vivências pedagógicas de 4 (quatro) professores de História foi possível compreendê-los como indivíduos que experimentam, interpretam, (re)significam, na perspectiva de Bosi (1994), acontecimentos e situações de suas práticas de ensino em toda a dimensão que estas podem se apresentar. A perspectiva de ensino dos professores entrevistados transcendeu os documentos oficiais, os relatórios e as resoluções governamentais que tentam colocar “cabresto” nas práticas educativas e de ensino dos professores em sala de aula. Pode-se perceber se isto efetiva ou não o uso

desses componentes ou até que ponto esses mecanismos norteadores do ensino são complementados ou ignorados/contornados pelos professores.

A análise dos conteúdos das entrevistas permitiu apreciar as práticas pedagógicas empregadas em condições únicas de sala de aula para um público específico de crianças do Ensino Fundamental II. “Ouvir e aprender um pouquinho” (Portelli, 1997 b, p. 25) busca contribuir com o processo do conhecimento das áreas de educação e ensino de História. Após aprender um pouco é preciso ver qual é o significado desse pouco. Para isto, sabe-se que a interpretação das pessoas modifica os fatos, e até mesmo nos erros pode-se encontrar a verdade.

Portelli (1997 b) compara este trabalho a uma colcha de retalhos. Mostra que ele não é formado apenas na interação do pessoal e do social, mas também na interação que procura sentido entre subjetividade, imaginação e realidade. A objetividade científica está justamente no compromisso do pesquisador/intelectual em interpretar as informações. Na transcrição, a objetividade não pode reconfigurar nuances próprias do encontro físico e da entrevista, que são subjetivas. Os componentes devem ser muito bem escolhidos e cuidados, embora o compromisso de transcrever com maior fidelidade o que os entrevistados dizem não significa que o pesquisador compactue com seus pensamentos. O autor nos aponta ainda a dissimulação honesta em que o pesquisador não revela alguns pontos políticos próprios e se mostra aberto, a fim de obter as informações desejadas; entretanto, mostra também o compromisso ético em mostrar ao entrevistado as transcrições e apontar as citações que fará, abstendo-se de informar como interpretará a entrevista.

Neste trabalho de pesquisa, a partir de entrevistas semiestruturadas contendo questões sobre a vida profissional dos docentes, sua formação profissional e suas estratégias de ensino, a escolha deste método permitiu que se estabelecesse uma interação de respeito entre pesquisador e pesquisado, de acordo com Thompson (1994). As estratégias para as entrevistas podem ser muitas, segundo este autor, mas nesta pesquisa evitou-se fazer perguntas diretas e, principalmente, teve-se o cuidado de ouvir atentamente o que o entrevistado tinha a dizer.

Quais são as práticas e elementos norteadores para a elaboração de seus planos de aula para manter o interesse do interlocutor? Como os professores se autodefinem? Os professores de História se questionam a respeito de suas práticas de ensino dentro

desse contínuo processo de aprendizagem que não é de longo prazo? Como percebem a profissão dentro desse mercado de trabalho competitivo?

A análise dos conteúdos das entrevistas e as táticas pensadas por eles, que são empregadas em condições únicas inseridas no contexto já apresentado, pretenderam conhecer se essas realidades ajudaram no processo do conhecimento das áreas de educação e ensino de História. O trabalho com a metodologia de história oral compreendeu, portanto, todo o conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exigiu antes o levantamento de dados, conhecimento de leis e visitas exploratórias para a preparação do roteiro das entrevistas.

As questões levantadas nas hipóteses não são estanques e o processo de pesquisa como um todo pode se (re) significar, aparecendo novas hipóteses, segundo Gatti (1992). O processo de pesquisa com sua coleta de materiais é tão importante quanto a sua síntese, que será provisória. A síntese da pesquisa estará dentro de um debate muito amplo e necessário para a construção de uma educação de qualidade no país. Não se pode esperar ponto final absoluto nas pesquisas nas áreas das Ciências Humanas, pois os dados passam por uma interpretação, pelo olhar do pesquisador.

A pesquisa qualitativa identificada nesta pesquisa contempla a análise e procura compreender os significados que as pessoas, no caso professores de História do Ensino Fundamental II, agregam ao objeto a ser estudado. Entretanto, toda pesquisa em educação visa à qualidade, não há antagonismo entre qualitativo e quantitativo, e ambos compõem um espectro importante para a ampliação e construção científica do conhecimento na área educacional.

Para Veiga-Neto (2002), o trabalho professoral está atrelado a diversos mecanismos governamentais que norteiam os currículos, bem como sobrecarregam o professor com trabalho burocrático. Ele deve manter índices, seguir modelos e entregar planejamento de aula anual, bimestral e diário com definições prescritas no PIP- Programa de Intervenção Pedagógica e no CBC para aulas “produtivas”.

Deste modo podemos aprender um pouco, segundo Portelli (1997 b), com essas tramas tecidas por imagens-lembranças, conforme Bosi (1994), desses professores de História sobre sua própria constituição como profissionais, suas memórias de formação, suas intencionalidades em sala de aula, realizações, seleções, usos complementares de outras fontes e a força de suas ações em sala nas relações com o currículo normativo.

Mesmo que o pesquisador não tenha estado com o professor em sala, saberá como ele trabalha através das percepções atuais de suas experiências, segundo Bosi (1994).

De acordo com Bittencourt (2008), o professor de História, ao longo de uma trajetória histórica, foi-se profissionalizando e se especializando, bem como se fortalecendo com a organização de associações representativas da classe que participam das discussões curriculares acerca da permanência e composição da disciplina nos currículos. Entretanto, a grande maioria dos professores do sistema estadual de ensino de Minas Gerais foi e é ignorada nos processos de constituição das propostas curriculares oficiais. Com a utilização da metodologia de história oral o professor torna-se o centro da discussão sobre as práticas de ensino e suas relações com os currículos normativos, mais especificamente com o CBC relativo ao Ensino Fundamental II.

As disciplinas escolares possuem uma trajetória histórica que foi construída dentro da cultura escolar, onde aconteceu também a constituição da identidade dos professores. Os professores de História localizam-se entre os professores da área de Ciências Humanas, de acordo com Bittencourt (2008), e sua formação se efetivou somente na década de 30 do século passado, após um período histórico onde a disciplina foi retirada dos currículos, voltando posteriormente com a elaboração de novas propostas e novos focos na década de 80 do século XX.

Devido às novas configurações mundiais neoliberais da década de 90 do século passado, impõe-se à sociedade o desafio de educar para a lógica do mercado. Tal nova ordem mundial impinge novas formas de manusear o conhecimento, segundo Bittencourt (2008). Nessa perspectiva houve a efetivação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que pretendiam tornar a disciplina História mais significativa para as novas gerações. Entretanto, propostas mais recentes possuem uma marca utilitarista importante, de acordo com Bittencourt (2008).

No Estado de Minas Gerais, o professor é responsável por manter índices de qualidade de aprendizagem materializados pelos resultados de provas aplicadas pelo Estado. É responsável por seguir modelos estabelecidos e entregar planejamento de aula anual ou bimestral com definições prescritas no Programa de Intervenção Pedagógica – PIP, que norteou os cursos de capacitação para o efetivo uso do CBC para aulas “*produtivas*”⁶.

⁶ As aulas devem ser preparadas conforme o CBC e o Caderno de Boas Práticas para alcançar as metas propostas pelo PIP - Programa de Intervenção Pedagógica.

As políticas educacionais pretendem influenciar as práticas de ensino nas escolas e, em consequência, em sala de aula. Podemos verificar através da fala desses profissionais como é que eles lidam com a verticalizada instrumentalização do ensino que levou à perda da autonomia docente, de acordo com Bauman (2013).

2.2. História Oral: Considerações metodológicas

A metodologia qualitativa de história oral empregada neste trabalho de pesquisa, de acordo com Thompson (1992), possui um extenso passado, pois foi através da oralidade que se constituiu a primeira História. No século XIX, o historiador francês Jules Michelet⁷ propôs o uso da memória para falar sobre a Revolução Francesa, acreditando que os documentos escritos não excluiriam a utilização de outras fontes. Sistemáticamente a metodologia passou a ser usada nos anos 1950, após a invenção do gravador, e a memória passou a ser fixada, havendo o registro de sobreviventes de guerra civis e militares, bem como passou a ser registrada a história de países africanos ágrafos.

Bosi (1994) também mostra as origens profundas e ancestrais da oralidade quando afirma que as narrativas fazem parte do movimento da História desde a formação dos primeiros grupos humanos. A autora também evidencia a memória em sua substância social quando o modo de lembrar é tanto individual quanto compartilhado. Ainda segundo a autora, o narrador constrói sua identidade no ir e vir da memória. Essa metodologia se expandiu dos Estados Unidos para a Inglaterra, México e outros países. Como nos lembra Thompson (1994), é uma metodologia que não se restringe à História, sendo multidisciplinar e utilizada por jornalistas, antropólogos, sociólogos, pedagogos e psicólogos em seus trabalhos.

Na pesquisa educacional, a metodologia da história oral permite ouvir os professores de História, compartilhando o pensamento de Bosi (1994), quando a chama de substância social da memória em que o pesquisador é o ouvinte que registra, passando da fala à escrita. Deste modo, tal metodologia permitiu ao pesquisador ouvir e passar à escrita as memórias das experiências em sala de aula dos professores de História que atuam ou já atuaram no sexto ano do Ensino Fundamental II.

⁷ Historiador e filósofo francês que se utilizou da memória oral, incluindo a própria, ao tratar da Revolução Francesa em sua obra *História da Revolução Francesa*.

A historicidade contida nesses relatos abrangeu não somente o tempo presente na sala de aula, mas um conjunto de escolhas e histórias vividas pelos participantes da pesquisa. Podemos partir da suposição de que estamos lidando com artefatos verbais (histórias) construídos pela autopercepção dos narradores, pelo encontro com o entrevistador e pela interpretação do entrevistador, de acordo com Portelli (2010).

Conforme Ferreira-Amado (1994), no Brasil, a utilização da metodologia de história oral como método de investigação mais amplo data dos anos 90 do século XX, a partir da criação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994. Os temas concentram-se em grupos pouco estudados, com ênfase na cultura popular, e também em outras áreas, incluindo as entidades de classe e administração pública, o que mostra a vivacidade da área embora ainda haja predominância de bibliografia estrangeira nos trabalhos.

Portelli (1997b) enfatiza os princípios éticos relacionados a essa metodologia de pesquisa que avança para um compromisso individual e político do pesquisador com a honestidade. O autor entende por honestidade o respeito pelo entrevistado e pelo material gravado, bem como o laço com a verdade no tocante à atitude do pesquisador na busca, não da verdade absoluta, mas do entendimento e reconhecimento de variáveis. O pesquisador deve respeitar as informações, pilar fundamental para a ética da pesquisa que utiliza história oral, mesmo que as expectativas do pesquisador não sejam atendidas.

A oralidade tem imenso potencial ao evidenciar algo mais fundamental e verdadeiro de grupos que estão à margem do poder. Thompson (1992) afirma que os relatos orais podem indicar e desmistificar algumas ideias sobre como se efetivaram alguns processos em determinadas camadas sociais. Enfatiza que todas as vidas são interessantes e que a utilização do gravador apresenta as palavras de forma expressiva.

Nesse sentido, Portelli (1997 b) utiliza-se do termo *memória compartilhada* para definir a importância e a singularidade de cada entrevista e suas relações, que formam um mosaico, uma colcha de retalhos, um conjunto que, quando não possui coerência, rompe o tecido. Compõe a história oral a relação entre o individual e o social, entre a invenção e os fatos comprovados.

Nas entrevistas, Gusmão (2004) afirma que há possibilidades de identificação das diferenças entre os entrevistados, pois suas singularidades podem divergir por vezes dos colegas de profissão. Neste ponto converge com Portelli (1997b) ao perceber as

nuances no tom de fala do depoente que muito dizem sobre seu trabalho como professor.

Partindo do pressuposto de que o objetivo deste trabalho de pesquisa foi conhecer as práticas de ensino de quatro professores que lecionam ou já lecionaram a disciplina História no Ensino Fundamental II, na rede pública estadual de ensino de Pouso Alegre/MG, houve a possibilidade de verificar possíveis relações entre suas práticas e o currículo normativo CBC de Minas Gerais. Houve ainda a possibilidade de perceber, através do relato profissional, das memórias desses professores e de suas reconstruções, o que é a docência. Tais relatos foram apresentados como parte importante do processo de pesquisa, através das narrativas das suas práticas, das relações estabelecidas em sala de aula, das preparações das aulas, das suas memórias, bem como mostram o significado amplo do que é ser professor.

Entretanto, segundo Thompson (1992), não é necessariamente um instrumento de mudança que varia conforme o pesquisador o utiliza. Este deve tomar cuidado com a seleção das pessoas que irá entrevistar, podendo a escolha ser efetuada em função da contribuição que o relato pode trazer para os propósitos da pesquisa. A realidade social é compreendida, de acordo com o autor, como uma construção humana feita por diversos grupos; a memória tem, portanto, uma função associada à História Social. Para a realização das entrevistas, é importante que haja uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisado.

Entre os critérios para a escolha dos professores da rede estadual como participantes do estudo levou-se em conta a sua formação em História, a sua prática no ensino de História no Ensino Fundamental II, a sua disponibilidade em participar desta pesquisa como entrevistado, residir na cidade de Pouso Alegre/MG e a historicidade das escolas em que trabalham.

“A história oral é uma arte que requer vários sujeitos, para os quais a diferença é tão necessária quanto a consonância. Muito da dramaticidade e da eloquência da entrevista derivam da consciência da separação e da diferença que existe entre nós.” (Portelli 2010 p.35). É na suposta consonância que nos une profissionalmente que se captam as diferenças entre esses sujeitos e suas práticas de ensino de História. Pode-se com elas aprender.

A metodologia da história oral que compõe esta pesquisa, no intuito de valorizar as contribuições dos participantes do estudo, tem suas raízes fixadas no tempo

juntamente com a formação das sociedades humanas. No Brasil, sua utilização como método de investigação mais amplo data dos anos 90 do século XX. A metodologia da história oral permite ouvir os professores de História, compartilhando o pensamento de Bosi (1994), quando a chama de substância social da memória onde o pesquisador é o ouvinte que registra, passando da fala à escrita.

Narrar, segundo Benjamin (1994, p.197), é “*intercambiar experiências*”, embora se perceba uma diminuição gradativa da arte de narrar. É uma forma engrandecedora onde quem conta busca fatos em suas vivências, mas também incorpora a experiência de quem ouve a sua fala. Já as narrativas, segundo Bosi (2001), fazem parte do movimento da história desde a formação dos primeiros grupos humanos.

Entretanto, a história oral não é parte da História. Ela constitui uma metodologia qualitativa de pesquisa que realiza entrevistas gravadas com pessoas testemunhas de acontecimentos políticos, sociais, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da História contemporânea. Utilizada por jornalistas, antropólogos e sociólogos, é uma metodologia que permite abrir novas possibilidades na pesquisa diante de informações que não constam em documentos oficiais, bem como novas problemáticas. A história oral registra a memória viva de processos históricos importantes e pode aprofundar aspectos de determinada realidade. É um procedimento que possui limites, técnicas e procedimentos que devem ser obedecidos, dados estes que serão apontados no decorrer da apresentação da análise aqui em andamento.

2.3. História Oral: Análises

Os professores de História⁸ participantes da pesquisa foram identificados neste texto, pela questão ética de resguardar suas identidades, como PH1, PH2, PH3 e PH4, respectivamente. Somente um dos participantes é do sexo feminino. Todos concordaram em participar do estudo, pois houve uma identificação entre participantes e pesquisadora com relação a preocupações profissionais comuns. A ordem dos números de identificação dos participantes corresponde à ordem de realização das entrevistas.

A análise a seguir obedece à ordem das questões realizadas com cada participante. Portanto, o que organiza a discussão é a ordem das questões e não das entrevistas. A história é contada, em dois casos, na escola onde os autores trabalham.

⁸ Esta pesquisa foi apresentada ao CEP/Humanas da UNIVÁS e autorizada sob o número do protocolo. Vide anexo.

No caso do PH4, a entrevista realizou-se dentro de uma das salas onde ele leciona para o sexto ano. A entrevista com PH4 realizou-se no dia 19/08/2014, na escola onde ele trabalha, e foi gravada durante o Módulo II, utilizado para reunião semanal dos professores, no período vespertino, após o término das aulas. Teve duração de trinta e três minutos.

O PH4 foi buscar nas memórias das aulas realizadas alguns fatos para enfatizar sua fala. Eu me sentei na cadeira do professor e a mesa do professor nos separava. No corredor da escola transitavam os alunos do turno da tarde que já estavam indo embora. Ao fechar a porta ele disse: **PH4:** *“Escola de periferia tem aquele perfil, de repente isso entra na sua pesquisa.”*

Disse isso para ilustrar a inquietação com que os alunos deixavam a escola. Comecei minha entrevista. PH4 mudou-se para Pouso Alegre em virtude da participação no concurso público estadual para professores realizado pelo governo do estado de Minas Gerais em 2011. Mergulhado no universo do patrimônio histórico representativo de sua cidade natal, onde se graduou, mostra certo estranhamento diante da nova realidade. A referência espacial e temporal de PH4 está ligada a São João Del Rey/MG.

Foi possível refletir, a partir destes dados de PH4 no início da entrevista, que a escolha profissional também está relacionada com a própria identidade. *“Assim como muitos dos narradores operários, o pastor Cowans começa a contar sua vida não desde o nascimento, mas a partir do primeiro dia de trabalho.”* (PORTELLI, 2010, p.24). O trabalho é uma referência importante para PH4, e a disciplina História faz parte de seu entendimento como pessoa.

Pesquisadora: *Por que você escolheu a Licenciatura em História, e há quantos anos leciona?*

PH4: *Na verdade, eu me formei na Universidade de São João Del Rey, me formei no ano de 2003. Na verdade, eu já leciono desde o ano de 2001. Tenho formação em Filosofia também pela mesma Universidade. Na verdade, sou professor de Sociologia e Filosofia. Aí resolvi fazer História, até porque ali a gente vive, São João Del Rey é uma cidade histórica. Na região ali tem muitas cidades. São cidades do período barroco. Esse aspecto de eu viver numa região... onde você tem bastante fragmentos da História... igrejas... casarões... isso me trouxe muita curiosidade sobre a História do Brasil e resolvi fazer História... para entender um pouco dessa história brasileira... de Minas... e acaba como uma busca do entendimento da gente mesmo... né... porque História... também... uma vez que você conhece suas raízes... é uma forma de*

entendimento de si mesmo... talvez seja isso... Na verdade... tem coisas que a gente nunca sabe por que é levado a fazer...

PH4 valoriza o patrimônio material de sua cidade onde também ocorreu sua ampla formação. É um aspecto que ele caracteriza como importante para o ensino e para a História do Brasil.

PH4: *...para entender um pouco dessa história brasileira... de Minas... e acaba como uma busca do entendimento da gente mesmo... né... porque História... também... uma vez que você conhece suas raízes... é uma forma de entendimento de si mesmo... talvez seja isso... na verdade... tem coisas que a gente nunca sabe por que é levado a fazer...*

A transição de uma realidade para outra dentro do estado de Minas Gerais trouxe uma experiência para PH4, que analisou sua antiga realidade e a comparou com a nova. É um ir e vir da memória de PH4 que pode ser dividida em dois ciclos: primeiro quando lecionava em São João Del Rey/MG, e segundo, em Pouso Alegre/MG, à semelhança da narrativa “indo e vindo duas vezes entre o passado (“back in the thirties”, “nos anos 1930”) e o presente, e dividindo o segundo ciclo em duas partes distintas, antes e depois do termino do seu trabalho na mina”. (PORTELLI, 2010, p. 22)

Pesquisadora: *E a avaliação dos alunos é diferenciada também?*

PH4: *Também... na verdade... eu não trabalho com essa avaliação tradicional de prova escrita... A minha avaliação é contínua... no diário... Todas as atividades que eu faço com meus alunos... essas sim... eu guardo... eu não faço uma avaliação ou várias avaliações...eu tento fazer uma avaliação contínua... ao longo do bimestre... pra eu poder mensurar os níveis de aprendizagem que esses alunos têm... Ah... dentro dessa proposta... eu uso um universo variado de atividades... Eu gosto muito de trabalhar com produção de costumes... interpretação de texto... eu acho interessante... com leitura... Eu peço pra eles... de acordo com determinado conteúdo... eu peço que eles produzam as perguntas... e eles respondam essas perguntas...porque eles estarão lendo... escrevendo... e estarão interpretando... Eu acho que essa atividade para os alunos gera alguns ganhos... porque pelo diálogo que eu tenho com outros professores... eles também têm muitas dificuldades... principalmente os professores de português e matemática... Aliás... num dos últimos resultados do (Promed)... a nossa escola... infelizmente... ficou com o pior resultado... mas também entenda-se que nosso perfil de aluno é de classe baixa... baixa mesmo... de migrante... predominantemente... com ganhos de até mil e poucos reais... um universo de sobrevivência... então... a educação também tem que fazer uma educação que não os prepara para o mercado de trabalho... mas uma educação pra vida... né? Formação de cidadania...*

Pesquisadora: *Reflexivo?*

PH4: *Pra pensar... né... até que nossos alunos aqui...é... dá pra perceber como a estrutura da escola está um pouco deteriorada... né... Eles trazem pouca educação de casa... né... aqui... além da gente ensinar o conteúdo... precisa fazer esse trabalho de educação que quem deveria fazer era os pais... né... a sociedade como um todo...*

Pesquisadora: *No seu entendimento... o que é o trabalho do professor de História hoje? Você já falou um pouquinho disso...*

PH4: *Já... talvez seja mesmo esse trabalho de cidadania... Na verdade... os historiadores já diziam que uma sociedade sem história... sem memória...é uma sociedade que não sabe para onde ela vai... né... Nós somos exemplos disso... nós somos aquilo que construímos... nossa infância... nossa adolescência... ser jovem ou adulto... nós construímos um caráter... uma personalidade... ao longo da nossa história... O ensino de História também tem esse viés... de crescimento... de preparação pra viver em sociedade... No momento que você percebe... no nosso caso... exemplo do Brasil... país subdesenvolvido... né... em que a distribuição de renda é muito desigual... um país em que houve escravidão... onde há muita discriminação... seja quanto à orientação sexual... a cor da pele... eu acho que o ensino de História tem muito a colaborar nesse sentido... mostrar que o Brasil é um país que precisa de reformas... um país em que as pessoas não deveriam ter preconceito... onde todos nós somos a síntese do branco... indígena... negro... acho que o ensino de História é pra fazer o aluno refletir em como ele pode fazer um país (novo) (...)*

A metodologia de trabalho de PH4 modificou-se com a mudança para Pouso Alegre/MG. Em São João Del Rey/MG ele utilizava o patrimônio material e a oralidade da cidade nas aulas de História. **PH4:** *Também ...lá...assim...a gente visita muitos quilombos... ...a gente trabalhou muito com história oral... pessoas mais velhas... a gente também fazia visitas a Ouro Preto...viajava para Ouro Preto...Mariana...*

Para PH4, as dificuldades em trabalhar com o Ensino Fundamental residem, principalmente, no elevado número de alunos em sala de aula e nas deficiências que estes apresentam com relação à leitura e à escrita.

PH4: *Aqui nós temos problemas...por exemplo...no sexto ano que é seu foco... nessa mesma sala que nós estamos aqui...eu possuo quarenta alunos...elevadíssimo...né...O estado faz essas coisas pra gente...mas além desses quarenta...pela média que eu já pude fazer...provavelmente...uns 40,45% não sabem ler e escrever...*

No trecho a seguir, comenta o perfil da escola de periferia e a precariedade do trabalho na rede estadual.

PH4: *Veja...é... antes de eu sair de São João Del Rey para vir para Pouso Alegre...eu lecionava em escolas onde o perfil econômico do bairro...era de classe média baixa... e*

os pais desses alunos para os quais eu lecionava... tinham o nível de educação de nível médio...alguns até com ensino superior.....Vinicius Meyer pertence ao Bairro São Geraldo...não é um bairro...é um bairro mais popular... o que percebo...eu estou aqui há mais de um ano...que aqui nós temos muitos migrantes...principalmente do nordeste...do norte de Minas

O professor, diante da nova realidade, trabalha com livros didáticos, filmes e alguns conteúdos do CBC. A falta de estrutura da escola e a dificuldade encontrada com os alunos fazem o professor refletir sobre sua prática. Ele percebe que o CBC ficou estático e que existem mudanças a serem feitas.

PH4: *São alunos que vieram sem o pré-requisito dos anos anteriores... e isso é um obstáculo para o ensino de História... Então eu tenho feito mais um trabalho... eu busco trabalhar a leitura... a escrita e a interpretação de texto... No Brasil... inclusive... o que os dados mostram é que alunos formados no ensino médio no Brasil... com 16... 17 anos... 75% deles não sabem interpretar um texto... No Vinicius Meyer... eu diria pra você... interpretação de texto... desses alunos do sexto ano... a gente vai chegar a níveis de 85 a 95%... São níveis altíssimos... então... você tem muita dificuldade de implantar um sistema de aprendizagem de História como eu já fiz em outras escolas..."*

Novamente o entrevistado aponta a realidade escolar e as problemáticas relativas à leitura e à escrita como obstáculos para iniciar o ensino de História. O déficit apresentado em interpretação de texto é apontado, e o professor, consciente da realidade brasileira, utiliza números para exemplificar suas dificuldades em sala de aula, particularmente no que se refere ao sexto ano do Ensino Fundamental II.

Questionado sobre quais aspectos mudaria no Conteúdo Básico Comum, ele aponta a falta de atualização do mesmo, reconhecendo que ele não é limitador de sua prática pedagógica, mas está em descompasso com o livro didático utilizado. As implicações dos avanços na modernidade afetam menos as condições de trabalho de professores como PH4, que mudou seu ambiente de trabalho, antes propício para se ensinar História e com rico material fora da sala de aula. A historicidade presente em Pouso Alegre é ainda pouco ou nada aproveitada por esse participante, pois não é tão evidente quanto a encontrada na cidade onde residia anteriormente.

Pesquisadora: *Cultural... e quais aspectos você mudaria no CBC?*

PH4: *Então, eu diria pra você... que essa também é uma pergunta que precisaria de tempo pra responder pra você... sabe? Mas olhando o CBC... eu mudaria muita coisa... Na verdade... se você pegar... me parece que o CBC, ele já tem uns oito anos... é por aí... não é?*

Pesquisadora: 2005?

PH4: *Pois é... de 2005 até os dias atuais... se você observar... o CBC quase não foi atualizado.... nenhuma proposta pedagógica está alheia a novas propostas... a começar daí... O CBC ficou estático... como se ele já esgotasse todo conhecimento... Acho que o CBC foi feito por um grupo técnico... fechado dentro de uma sala... em alguns aspectos... está bem distante da realidade do professor na sala de aula... Então... eu acho o CBC... também... precisa avançar um pouco... eu acho que quem poderia escrever o CBC... ou reescrever o CBC... ou melhorar o CBC... deveria ser a própria comunidade docente do estado de Minas Gerais... ou do Brasil... Eu acho também... que os livros didáticos tenham uma proposta parecida com a do CBC... e em Minas Gerais nós temos um problema... você consulta o CBC... daí.. você vai utilizar o livro didático... o livro didático não está conectado com o CBC... Então... às vezes... por exemplo... no caso do sétimo ano... os conteúdos que o CBC propõe... somente dois temas estão contemplados no livro didático...os demais estão no livro da oitava... Então... precisa também que haja essa conexão entre as produtoras dos livros didáticos para o estado de Minas Gerais... essa síntese com o CBC... O CBC é uma boa proposta... mas ela não esgota tudo... ela precisa avançar... e eu acho que o mais importante também é fazer essa aliança... do livro didático.. contemplado com o CBC... Hoje... eles estão em descompasso... o professor vive essa dicotomia... ou ele trabalha com o CBC ou ele trabalha com o livro didático..."*

O utilitarismo vinculado ao desenvolvimento de habilidades e competências gera tal questionamento. O ensino de História é formador e está, juntamente com as outras humanidades citadas pelo entrevistado, nas bases de um ensino para toda a vida, de longo prazo, como aponta Bauman (2011), que vem paulatinamente perdendo espaço na educação brasileira. Constitui efetivamente um desafio para os professores lidar com tal utilitarismo presente no ensino de História e encontrar significado e identidade neste ensino.

Há, portanto, uma questão significativa entre a formação de professores para a disciplina que se efetivou tardiamente no Brasil e as intencionalidades das propostas que no século XXI pretendem tornar a História mais próxima das novas gerações.

Pesquisadora: *Há quantos anos leciona História na rede estadual de ensino?*

PH4.: *Desde 2010...*

Pesquisadora: *E possui mais de um cargo no magistério?*

PH4: *Não... só dou aula aqui mesmo...*

Percebemos aqui uma semelhança com a citação: “*Nas modalidades orais, as modalidades convergem com frequência não apenas sobre acontecimentos centrais, mas também sobre temas cruciais.*” (PORTELLI, 2010, p.29), quando o entrevistado

comenta sobre a questão social e econômica que envolve a geografia da cidade com seus bairros periféricos, bem como com escolas estaduais tradicionais localizadas no centro. No depoimento de dois participantes pode-se perceber a questão social e econômica convergindo como um tema crucial, explícita aqui na fala do PH2 abaixo.

A entrevista com PH2 foi realizada no dia 02 de julho de 2014, na sede da Univás - Universidade do Vale do Sapucaí. PH2 foi meu colega de trabalho no meu primeiro emprego como professora no Estado de Minas Gerais. Neste caso, o contexto da entrevista “ficava no meio caminho entre a entrevista formal e uma visita de amigos, encerrada com frango frito no jantar” (PORTELLI, 2010 p. 21), e as perguntas sobre a escola e por que eu não voltava para a sala de aula foram inevitáveis.

Pesquisadora: *E a escola como que tá?*

PH2: *Do mesmo jeito, meio bagunçada agora com esse negócio da lei 100. Pessoal tá meio assustado. Vamos levando (...)*

Pesquisadora: *Tem diferença entre dar aula no estadual e na prefeitura?*

PH2: *Tem diferença de escola pra escola... O perfil de aluno do Estadual é um perfil muito heterogêneo... porque você tem algumas escolas que oferecem... mandam uns alunos com muito bom... como o Joaquim Queirós... e você pega escolas que mandam alunos com uma defasagem muito grande... como a estadual.. Sendo uma escola central... o público lá é muito heterogêneo... Se você pegar... por exemplo... o (Caique) (...) é um público mais localizado... é um público mais homogêneo... então... eles vêm muito mais balanceados... né... uma turma muito mais harmônica...”*

Pesquisadora: *No seu entendimento... o que é o trabalho do professor de História hoje? Você já falou um pouquinho disso (...)*

PH2: *Então... a minha maneira de atuar é muito parecida em ambas as escolas...a diferença é que na rede pública... você não atua só como professor... você precisa dar um amparo emocional... social... psicológico... para as crianças... que é muito maior... A diferença é que você enfrenta na rede pública... muito mais na rede estadual... uma situação mais desregulada... a começar pelo quadro de funcionários... que é muito mais instável... então... Você tem uma supervisora hoje... daqui uma semana você não tem mais... tem um colega de trabalho... daqui uns dois... três meses... já não são os mesmos...A direção da escola muda constantemente... você não tem uma continuidade de equipe... que você tem na rede privada... Na rede privada as equipes são mais homogêneas... e são mais estáveis... então... facilita mais você desenvolver projetos... Agora... a questão do público... a grande questão é a desestruturação familiar que você enfrenta na rede pública... a família terceiriza a educação... então você não tem o amparo familiar... é diferente da rede privada que você tem uma família mais participante... mais atuante... e que te cobra também mais resultados...*

No depoimento de PH2 percebe-se que a questão social dos alunos influencia o trabalho dos professores. O professor compara com outra realidade, no caso de PH2,

uma realidade social diversa de público, bem como a “máquina”, ou seja, a estrutura que organiza o ensino em Minas Gerais, a administração das escolas e seus recursos humanos.

Findando a convergência e voltando ao relato do PH4, a questão do patrimônio material volta a aparecer em sua narrativa instigada por uma pergunta, pois, “*mais do que recolher memórias e performances verbais, deve provocá-las e, literalmente, contribuir com sua criação: por meio da sua presença, das suas perguntas, das suas reações.*” (PORTELLI, 2010, p.20)

Pesquisadora: *E como era o seu trabalho lá na Superintendência de São João Del Rey? Você explorava a região com eles... saíam...*

PH4: *Lá (...) sei lá (...) lá o estudo de História parece mais feliz (...) porque a gente já tem toda uma história viva(...) Né (...) as igrejas(...) os prédios antigos (...)Cidade Tiradentes(...) São Joao Del Rey (...) Lá a gente trabalhava muito com visitas a museus(...) as ruas preservadas... os centros históricos... então (...) a gente fazia muito essa história de Minas Gerais... da cidade... do bairro (...) com essas visitas (...)coisa que aqui a gente não tem muitas possibilidades (...)*

Pesquisadora: *A questão do patrimônio(...) lá (...) era bem explorada?*

PH4: *Bem rico (...) Como eu disse pra você (...)lá (...) todas as séries (...) tinham três aulas de História (...) ou seja (...)há um interesse na região de se trabalhar...*

Pesquisadora: *Cultura também... né?*

PH4: *Também (...) lá... assim (...) a gente visitava muitos quilombos (...) a gente visitava muito terreiro... é...a gente até participou do movimento dos sem-terra (...) essa história da desigualdade que existe aqui no Brasil... A gente trabalhou muito também com história oral... pessoas mais velhas... que viveram necessidades (...)então(...) um negócio bem legal... A gente também fazia visitas a Ouro Preto... viajava muito para Ouro Preto... Mariana... legal(...)*

Quando perguntado sobre a percepção do ensino de História hoje, PH2 percebe uma crise com a qual os professores de História têm de lidar, mas não sabem como.

Pesquisadora: *E qual é a sua percepção do ensino de História hoje?*

PH2: *Eu acho que hoje o ensino de História... ele passa por uma crise de identidade... éééé... que eu acho que acompanha basicamente todas as humanidades, né!? Qual que seria o papel do ensino de História hoje... éee... uma vez que se tem questionado muito a questão (som de buzina) da importância do conteúdo ou da transversalidade, enfim. Então acho que junto com as outras áreas de humanidades ele passa por uma crise de identidade. E ...ahhh... os professores não têm sabido responder a esse desafio de responder qual que é a função do ensino de História.*

Essa posição marcada por PH2 refere-se às temáticas e metodologias do ensino de História que, segundo (Gusmão, 2004), ao entrevistar professores que lecionaram nas décadas de 1980, percebia-se que eles seguiam tendências mais políticas em sala de aula com o uso de conscientização, irreverência, quebra de tabus e paradigmas diante do regime militar. Do mesmo modo que muitos intelectuais absorveram a ideia de desqualificação da História que passou a ser entendida não mais no âmbito político-social, mas desconstruída. “*Instaurou-se um presenteísmo, como se não houvesse o perigo das interpretações ideológicas ou explicativas descontínuas*”, segundo (JANOTTI, 2013 p.43).

Pesquisadora: *Professor, por que você escolheu a licenciatura em História. Há quantos anos você leciona?*

PH2: *Bom, eu decidi, desde que eu me entendo por gente eu sempre quis ser professor. A escola sempre fez uma diferença muito grande na minha vida. E eu nunca me vi fora da escola. A escolha pela disciplina de História passa por alguns professores que eu tive e que me inspiraram muito. Pela curiosidade que eu sempre tive com relação à História. Só que essa curiosidade veio meio que tardia. Eu comecei a gostar mais de História no Ensino Médio. Eu ia bem, mas não tinha. Aí eu descobri no Ensino Médio que, ou estudava alguma coisa ligada ao jornalismo, que me afastava da escola, ou estudava História e permanecia na escola. Pela minha vontade de continuar dentro do ambiente escolar eu fiz História. Como não queria me afastar da escola resolvi fazer História.”*

Pesquisadora: *Há quantos anos é formado? Eu leciono História desde 2000, então este ano vai fazer 14 anos. E qual foi a sua Universidade?*

PH2: *Eu fiz faculdade de História na Universidade de São Paulo.*

Pesquisadora: *E desde que você estava lá você já teve essa prática de ensino?*

PH2: *Desde o primeiro semestre.*

Pesquisadora: *E você já estava empregado....como que foi isso?*

PH2: *Então, a USP tem uma escola de aplicação, então você obrigatoriamente tem que dar aula. Além disso, além das horas das aulas de aplicação, comecei a fazer estágio no primeiro semestre em unidades prisionais de São Paulo; então dei aula quase quatro anos... humm... em unidades prisionais, em penitenciárias do Estado. Penitenciária Feminina do Butantã. Por que? Porque tinha uma exigência lá. Você pega a quantidade de horas por estágio por disciplinas da faculdade de educação. Porque lá você faz o bacharelado na unidade de História e Geografia e a parte de licenciatura na faculdade de educação que é ligada a essa escola de aplicação. A USP tem uma exigência curricular de quase 3000 horas de estágio, então se você não fizer estágio você não se forma.*

Pesquisadora: *Então você acredita que foi bem preparado. Sua formação foi boa para ser professor?*

PH2: *Minha formação foi muito boa dentro da USP , não tenho do que me queixar não.*

Pesquisadora: *Possui mais de um cargo no magistério? Se sim, quais?*

PH2: *Eu tenho três cargos na verdade. Na verdade eu trabalho em quatro lugares. Trabalho na rede estadual, trabalho na rede municipal e trabalho em duas escolas privadas.*

Pesquisadora: *E você sente alguma diferença na hora de atuar em cada uma dessas escolas?*

PH2: *A minha maneira de atuar é muito parecida em ambas as escolas; só que na rede pública você não atua só como professor. Você dá um amparo emocional, social, psicológico para as crianças, que é muito maior. A grande diferença é que você enfrenta na rede pública, principalmente na rede estadual, uma situação mais desestruturada, a começar pelo quadro de funcionários que é mais instável. Você tem uma supervisora hoje, daqui a uma semana você não tem mais. Colegas de trabalho que daqui a dois meses não são mais os mesmos. A direção muda de escola, a direção da escola muda constantemente... ahhh... hummm... você não tem uma continuidade de equipe que você tem muitas vezes na rede privada. Na rede privada as equipes são mais homogêneas e são mais estáveis; facilita você desenvolver um projeto. Quanto à questão do público, a grande questão é a desestruturação familiar que enfrenta na rede pública. A família terceiriza a educação; enfim, você não tem amparo familiar, diferente da rede privada que você tem uma família mais atuante, mais participante e que te cobra também mais resultados.*

Pesquisadora: *Fale-me mais sobre o CBC. Quais são suas percepções sobre ele?*

PH2: *Então, o CBC é um passo importante, mas ele, em muitos pontos, ele está em desarranjo, em desacordo com os PCN. Ele é ao mesmo tempo uma tentativa.*

Pesquisadora: *No sexto ano você mudaria o quê, especificamente?*

PH2: *Eu incluiria... eu acho o CBC do sexto ano muito curto... muito curto mesmo... Eu incluiria as civilizações antigas como Grécia... a parte de antiguidade.. a parte de antiguidade clássica... exploraria a questão oriental... Hoje a China desponta como uma grande potência... não dá mais para fingir que essa civilização não existe... E no nosso caso(...).em Pouso Alegre... em Minas e São Paulo... você tem uma quantidade de alunos de origem chinesa que é enorme... Então... fingir que essa cultura não existe é fingir que nós mesmos não podemos assimilar esse grupo(...) E é muito curioso... porque a gente vivencia em algumas situações um choque cultural, e a gente não procura historicamente as razões desse choque (...) eu acho que é isso(...)eu incluiria mais coisas... e daria maior atenção a essa questão da orientalidade (...)*

No relato de PH2 percebemos o desejo de maior participação na escolha dos conteúdos do CBC, principalmente no que tange ao Ensino Fundamental, ao qual somente uma página do documento é dedicada. Mostra como a interconectividade atual,

bem como a imigração, podem ser exploradas em uma aula de História minimizando possíveis choques culturais. A existência de uma comunidade chinesa considerável na cidade já justificaria a inclusão da História dessa civilização nesta modalidade de ensino.

Pesquisadora: *Você tira seus alunos de sala de aula?*

PH2: *Eu procuro tirar sempre(...) procuro sair da sala(...)ir para teatros (...) eu procuro ocupar o espaço do pátio... circular pela escola... enfim(...) mesmo mudar a dinâmica da organização das carteiras para dar aula (...) Eu acho isso importante e acho que isso é um bálsamo para aquilo que a gente vivência (...)*

Pesquisadora: *Eu queria que você falasse mais sobre os aspectos de ser Professor(...) ser professor de História (...) queria que você falasse assim...*

PH2: *Ser professor pra mim... é até uma coisa natural... eu não me vejo fazendo outra coisa... a gente tem um problema... principalmente na rede pública... o professor... muitas vezes ele vai pra rede pública... porque ele não tem outras opções profissionais... Então... a gente tem vivenciado... a gente que está há um pouco mais de tempo... o professor chega lá... e sem querer fazer aquilo e acaba dando aula por não ter outras opções profissionais... Então... a gente tem uma defasagem imensa de professores... e acaba sendo uma forma das pessoas ganharem a vida sem de fato terem nascido para aquilo... né... Eu acho que a profissão de professor... ela vai... aos poucos... vai entrando em desuso... porque ninguém mais quer ser professor... por questões salariais... por questões disciplinares... por pressões familiares... então... o professor vive esse dilema... Cada vez eu vejo chegando menos professores na sala de aula... eu vejo muita gente chegando pra dar aula... sem ter a mínima noção daquilo que é lecionar... daquilo que é enfrentar os dramas da sala de aula..*

Pesquisadora: *A questão salarial é importante?*

PH4: *Eu acho que ela é importante... mas não é a mais importante... eu acho que a questão salarial... ela resolve os problemas dos professores... eles precisam ser valorizados com seu salário... Acho que não pode ser uma propaganda... não pode ser uma musiquinha... não pode ser um dia no calendário... tem que ser salarial... Só que ao mesmo tempo... as redes públicas precisam criar instrumentos eficazes de medir o quanto esse professor é eficiente ou não... e as formas como isso são feitas... precisam passar também pela opinião dos alunos... E isso não acontece... os alunos não têm participação nos processos de avaliação dos professores e isso acaba criando um processo altamente corporativista... porque professores avaliam professores... e o público dos professores não os avalia...*

Pesquisadora: *A avaliação dos alunos...*

PH2: *Ela precisa ser obrigatória... na avaliação dos professores... os alunos têm que avaliar... né... eles precisam falar o que eles pensam... isso não acontece... isso... nas avaliações de desempenho do estado principalmente... a participação dos alunos não é nenhuma... nenhuma... nenhuma... E aí acaba criando um certo corporativismo... e aí o estado não consegue expurgar aqueles professores que são ruins... porque a gente tem professores ruins... Infelizmente a gente tem professores ruins... tem professores muito*

bons que poderiam ser mais valorizados... e acabam não sendo... porque se escolhe por uma média... e todo mundo tá bem... e aí... joga-se a poeira pra debaixo do tapete...

Pesquisadora: *E vocês são cobrados? A trabalhar com o CBC?*

PH2: *Sim... todo planejamento que a gente faz... deve ser sobre o CBC... aí... até nisso a gente tem dificuldade de fazer o planejamento... Muitas vezes... o planejamento se torna meio utópico... porque..... na verdade... é quase impossível você fazer um planejamento anual... que contemple todo o CBC... e contemple também o livro didático... É necessário lembrar... que o Brasil investe mais de 600 milhões de reais a cada dois anos... em livro didático... e esse resultado chega aqui a cada três anos... Então... se você não utiliza o livro didático também... é uma perda para o país.. é uma perda para a escola... até mesmo porque... como disse a você... o sistema de educação regional... ele não nos ajuda com folhas... com salas de multimídia... então o livro didático é um dos apêndices que a gente tem... que é gratuito...*

Pesquisador : *E é importante?*

PH2: *É importante...o livro didático tem muita proposta boa... tem muito texto complementar... muito exercício... A gente tem livros didáticos com coisas maravilhosas... mas não estão conectados com o CBC...*

2.4 Análise de conteúdo de PH3 e PH 1 quanto às experiências:

PH3 é o participante com maior tempo em anos no exercício da profissão, ou seja, quase 24 anos. A história de vida profissional analisada primeiramente foi a de PH3, formado pela Faculdade de Ciências e Letras Eugênio Pacelli, hoje UNIVÁS-Pouso Alegre. Foi a terceira entrevista realizada, gravada no período noturno em um dos corredores da Escola Estadual Presidente Artur Bernardes. Quando cheguei para a entrevista, agendada no dia anterior, a participante ajudava a vice-diretora a fazer cópias xerográficas de livros, pois faltavam materiais para alguns alunos. Sentei-me na pequena sala e esperei que terminassem sua tarefa, para podermos iniciar nossa conversa. Muitos professores chegavam naquele momento para as aulas do período noturno. Então PH3 escolheu o corredor aberto da escola para a entrevista. Expliquei o tema da pesquisa e seus objetivos. Vale ressaltar que as entrevistas foram transcritas obedecendo à sua originalidade. O relato profissional a seguir ocorreu às seis horas e trinta minutos do dia da entrevista, que foi gravada antes do início das aulas do período noturno.

Pesquisadora: *Professora, por que você escolheu a licenciatura?*

PH3: *Porque eu gostava. Porque eu gostava da matéria, achava muito interessante, né? E na realidade, eu, quando eu estudava, não era muito apaixonada por História não, mas depois eu resolvi, eu comecei a ler muito sobre a matéria e gostei. Aí, quando eu entrei pra faculdade, aí quando eu aprendi a gostar mesmo de História, quando eu comecei a dar aula, aí eu passei, nossa, apaixonei.*

PH3 relata as mudanças que percebeu nestes anos em que atua como professora na rede estadual de ensino.

Pesquisadora: *E nesses anos, quais mudanças você pôde observar no ensino de História?*

PH3: *Ah, o ensino de História não mudou muita coisa não, não mudou não, sempre a mesma (pausa). O governo sempre tá querendo mudar, mudar, mas eu não acho que mudou muita coisa não, aliás, é mudar aí. Mudou sim, porque o governo antigamente, quando eu comecei, você falando do ensino da História ou no ensino em geral? Quando eu entrei o aluno ele. O ensino (hesitação) o aluno, você podia segurar o aluno que não conseguia ou mesmo que não participava das aulas. Você podia segurar, hoje não, o aluno, sabe ou não sabe, você tem que empurrar o aluno...*

O sexto ano é para PH3 um desafio, como se percebe em sua fala; a dificuldade é atribuir sentido para a disciplina e transmiti-la aos alunos. Foi o único entrevistado que não atribuiu aos seus mestres peso na escolha profissional; ele não faz uma ligação direta entre memória da escola e escolha pela docência. Formou-se pela Universidade local e apresenta dificuldade para lidar com as novas tecnologias em sala de aula.

Pesquisadora: *Há quantos anos você leciona na rede estadual de ensino?*

PH3: *23 anos. Eu lecionei na rede municipal, mas no estado é o que mais tenho tempo, quase 24 anos na rede municipal, ah, rede estadual.*

Pesquisadora: *Possui mais de um cargo no magistério?*

PH3: *Não, só esse. Qual a carga de trabalho diária?*

Ihh... esse negócio de carga horária eu sou meia... Eu tenho um cargo completo do estado. São dezesseis aulas porque agora são dezesseis. Tenho dezesseis aulas. Agora, carga horária, sabe que até hoje eu não guardei quanto era a carga horária.

Pesquisadora: *Quais são suas preferências na profissão? Você prefere escola do estado, ensino médio, fundamental?*

PH3: *Ahh... eu prefiro Ensino Médio. Nossa, bem melhor. Os alunos, não é todos não, mas o interesse é maior. O interesse do aluno é maior. Eles têm mais interesse. Parece que têm mais compromisso com os estudos, né? Ensino Médio. Prefiro.*

Pesquisadora: *No seu entendimento, qual é o trabalho do professor de História hoje?*

PH3: *Eu acho que conscientizar os alunos, né, da... da... , bom, geralmente os alunos perguntam assim, mas por que estudar História, né? Cê sabe disso, né, porque cê já, mas eu acho assim... ele tem que conhecer, saber o passado dele, né? Qual a pergunta mesmo?*

Pesquisadora: *Qual é o trabalho do professor de História hoje?*

PH3: *Então, conscientizar os alunos, né, da importância da... da... do... da História, porque geralmente eles falam que não tem importância, mas tem para o... principalmente na parte de cultura, né? História é muito importante. Acho que é conhecimento, né? Conhecimento.*

Pesquisadora: *E na sua opinião, o que dirige o professor na elaboração do plano de aula? Para preparar uma aula? O que você usa assim?*

PH3: *O que eu uso pra preparação de aula. Eu uso (pausa) você quer dizer assim um livro, texto, então. Livro, mais de um livro porque eu tô sempre pesquisando. Pesquisa, né, livros, internet, é... é... é... textos, né, pra trabalhar com eles. Eu uso tudo isso. Livro, texto, internet, pra elaborar uma aula, um plano de aula.*

Pesquisadora: *O que você pensa sobre o CBC do sexto ano?*

PH3: *Ah, o CBC é... eu... olha... des que começou o CBC eu tô tentando, acho que não me ajustei com o CBC até hoje. Tênto, sabe, sempre tô procurando, é, procurando; tanto é que esses livros didáticos que vem, eles, nem um dos livros são feitos em cima do CBC. O sétimo e o oitavo ano, nono ano, tem alguma, mais ou menos em cima. O do sexto ano é completamente fora. Não tem, sabe? Alguma coisa só tá relacionada com o CBC. Então, quer dizer, você tem que pesquisar, procurar e correr atrás do material para trabalhar com o aluno, que não tem. Então o CBC. Acho que é uma boa, mas você tinha que ter um material para trabalhar, né? Você não tem esse, tem que correr atrás, Não tem aquele material certo, porque como fala, o livro não é uma coisa pra você usar assim direto, né? É um apoio, mas você precisa ter um apoio. Como que faz? Né? Então, e o sexto ano não tem. Você tem que correr atrás do material, né?*

Pesquisador: *Com o sexto ano? Dificuldade com o quê? Com o CBC? Com os alunos?*

PH3: *Com os alunos. Ah, é isso que eu falei, a falta de (janelas fechando) impacto dos alunos que são tudo crianças, né? Eles tão trazendo aquela bagagem ainda lá do sexto, do quinto ano. É o CBC que você não tem o material, você tem que ir atrás, tem que correr atrás. Essa é uma dificuldade, estão se adaptando, a falta de adaptação dos alunos na série, dificuldade.*

Pesquisadora: *O que você pensa sobre ser professor? Qual é o seu conceito?*

PH3: *Ser professor (a professora ri), ser professora é ser mãe, que mais? Tem, como que é... Educador, mãe, é mãe também, viu, porque olha tem que ser psicólogo, tem que ser, que mais, é... tem que ser tanta coisa pra você poder, os alunos, como que fala, gente, eu não sei. Acho que ser professor de sexto ano é ser psicólogo, é ser mãe, que mais, gente? É isso aí, ser professor, ser mãe, ser psicólogo, é ser companheiro, dar amor, essas coisas, tudo porque sexto ano tem que ter tudo, né? Antes de ser professor você tem que ter tudo isso.*

Neste relato acima, observa-se a percepção do que é ser professor para PH3. Ao pesquisador, assim como ao historiador, interessa saber quais são as crenças e o imaginário dos entrevistados, pois isso contribui para a análise por uma perspectiva maior do que é o ensino e o trabalho exercido em sala de aula. Para PH3, sobretudo, no sexto ano do Ensino Fundamental II, existe uma amplidão de significados para a palavra professor, passando da maternidade à Psicologia. *“Ao historiador oral interessam tanto os eventos materiais como os mentais (crenças, imaginário, mentalidade)...Também por essa razão é preferível falar de narrativa e de narrador em vez de usar termos de derivação processual, como ‘testemunho’ e ‘informante’.”* (PORTELLI, 2010, p.74).

A entrevista, feita no dia 01 de Julho de 2014 sobre os desafios atuais do ensino de História, teve seu lugar no pátio da Universidade do Vale do Sapucaí - Univás.

Pesquisadora: *Certo... No seu entendimento... qual é o trabalho do professor de História hoje?*

PH1: *Prof.: Eu acho... que o professor de História hoje... tem como principal trabalho... despertar a curiosidade do aluno pelo mundo mesmo... porque como o Hobsbawn fala.. parece que eles vivem naquele presente contínuo... que não tem ligação nenhuma... mas eles têm que entender que o mundo... hoje... foi construído pelas pessoas do ontem... então... eles têm que ter essa noção... essa ligação de que porque as coisas são assim... por que chegou aqui dessa maneira... como as ações de lá se refletiram... acho que o nosso trabalho é despertar o interesse do aluno por isso... para compreender como chegamos... para compreender esse mundo nosso mesmo...*

Pesquisadora: *Qual é a sua percepção do CBC?*

PH1: *De outro planeta... eu acho... pega o CBC ali e vai pra prática mesmo... você vê que não tem aplicação... é muito diretivista.... perde de vista o que a gente tem que fazer... ele fala tudo... Você tem que fazer isso... por isso... por isso... só que quando você chega na sala de aula não dá pra fazer nada daquilo que ele falou... E aí... o trabalho fica truncado... você é cobrado pra mexer com aquilo... seu planejamento tem que ser em cima daquilo... só que a aplicação daquilo é muito complicado de ser feito... Então... eu acho que também é isso... é um caos...*

Pesquisadora: *Então... é... vamos seguir aqui o roteirinho... Por que você escolheu a licenciatura em História? Há quantos anos você trabalha?*

PH1: *Acho que primeiro... eu escolhi a licenciatura... eu tive uma professora muito boa no primário... na terceira série... Ela tinha muito prazer mesmo em ensinar... e da gente aprender... era curioso... era gostoso ter aula com ela. E daí... acho que já comecei a pensar em ser professor... Aí... quando eu cheguei na quarta série... eu tive uma professora muito boa... também de História... e me mostrou esse lado curioso da História... investigação... ir atrás das coisas... eu tive sorte em ter aula com ela na sexta e na oitava série... Foi essa professora, trabalhando esse lado... e daí.. no final das contas... acabou sendo a História... eu já tinha escolhido a licenciatura, e devido a esse*

contato e tal.. acabou sendo a História... Há quantos anos que eu trabalho? Comecei em 2010... e... até hoje... quatro anos.

Pesquisadora: *Quais são as suas preferências na profissão? Escola particular... pública... ensino fundamental... médio... outras... quais são as suas escolhas?*

PH1: *Eu gosto do ensino fundamental mesmo... e da escola pública... acho que a gente é mais livre... apesar do CBC que tenta dirigir a gente... controlar a gente... a gente ainda é mais livre... Tem outras formas de burlar... (risos)... por isso que eu sempre busco as brechas do documento para conseguir burlar... Eu não trabalho exclusivamente o que ele pede também... então... eu acho que essa flexibilidade que tem é muito bom... da escola pública... E o fundamental... porque eu acho que a gente está um pouco afastado daquela coisa de ENEM... de vestibular... que tem no ensino médio... que te deixa mais livre pra trabalhar também.. E dá à História outras abordagens... o que eu acho mais divertido dentro da História é fazer isso... então.. eu prefiro o fundamental... é... e eu prefiro a escola pública...*

Pesquisadora: *Muita gente diz que História não dá pra criar... que é tudo feito e acabado.. Você não concorda com essa perspectiva?*

PH1. *De jeito nenhum... tem tanta coisa que a gente pode fazer pra deixar a aula melhor... tem tanto material também... Outro dia eu estava olhando... Aline... a quantidade de livros que tem pra você trazer outras abordagens pra dentro da sala de aula.. é fantástico... Se você fica naquilo de trabalhar só o que é pedido nos livros didáticos... ou dentro dos próprios parâmetros... realmente.. fica aquela coisa limitada... aquela coisa chata mesmo... Por isso que todo mundo fala da História... mas se você busca outras coisas... porque tem tanta coisa... então... aí eu acho que vale a pena... o ensino fica melhor.. Eu, pelo menos, gosto bastante... e acho que os alunos também gostam... eles acham que é divertido também...*

Pesquisadora: *Como você vê o espaço da sala de aula na nossa realidade social?*

PH1.: *A sala de aula em si... eu sinto que ela precisa passar por melhorias... por quê? A gente vende aquela história que precisa ter um determinado número de alunos por sala... tudo mais... só que as nossas salas não comportam... principalmente onde está... por exemplo... as salas que trabalho com sexto ano... são salas pequenas para muito aluno... então.. isso acaba dificultando qualquer atividade que a gente for fazer... entendeu? Por exemplo... vai fazer um trabalho em grupo... nossa... dá um trabalho em sala por causa do espaço e do número de alunos... então... o espaço eu acho complicado para a execução das propostas de atividade... por isso... quando vou fazer isso... arrasto os alunos para outra sala... uma sala maior.. para poder evitar a agitação.. o barulho e tudo mais... então... acho que ela precisa passar por melhorias... o espaço.... ali... onde a gente executa... porque dependendo do que você vai fazer... não tem jeito... o espaço é limitado...*

O PH1, professor e Mestre em Educação, faz apontamentos para um ensino de História mais participativo e ativo em sala de aula. Ele percebe a relevância da disciplina para a formação intelectual dos discentes mergulhados no presente contínuo. A questão da estrutura física das escolas como se percebe na fala de PH1 não foi superada, cabendo revisão das partes competentes quanto ao número adequado de

alunos por sala de aula. Professor reflexivo busca através das suas práticas aprimorar mecanismos para um ensino mais efetivo e continua pesquisando e estudando o tema.

As vivências experimentadas por esses profissionais contribuem para que se reflita sobre as propostas pedagógicas e se ampliem suas discussões. Temos que considerar uma revisão de acordo com as novas exigências; o desenvolvimento de habilidades está distante da contribuição que o ensino de História pode oferecer tanto para professores como para alunos.

Os desafios apresentados para o ensino de História compreendem desde a introdução de temáticas relativas ao mundo interconectado, como observamos na fala de PH2, aproveitando a existência de uma comunidade chinesa em Pouso Alegre para introduzir a História do Oriente nesse nível de ensino, como fatores sociais que contribuem para a melhoria de um ensino/aprendizagem deficiente, como observamos na fala de PH4 ao relatar a falta de domínio da linguagem escrita formal por seus alunos.

Perpassando a questão da pesquisa, percebeu-se que o professor atende a uma burocracia estatal que interfere em alguns aspectos de seu trabalho, mas que de forma alguma o determina, conforme observamos na fala de PH1, que busca novas práticas de ensino que envolvam os alunos com a História, apesar de ele não concordar com o CBC.

CAPÍTULO III

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O SÉCULO XXI

Obviamente, nem todos os que exercem o papel de educador aceitaram o desafio e adotarão esses objetivos como seus. (Bauman, 2009, p.21)

Aceitar o papel de educador é um desafio para os profissionais num ambiente escolar que carece de revisão em muitos de seus aspectos tanto no que tange a organização como os conteúdos abordados. Essa potência transformadora diante de uma realidade complexa não é observada em todos os professores.

Para compreender as relações que os professores estabelecem com as matrizes curriculares e outros componentes do currículo de História do Ensino Fundamental II, foram trazidos para esta análise os conceitos foucaultianos em que o próprio Bauman (2011) se fundamenta. A partir destes, conhecendo a raiz dessa hierarquia do saber instituída dentro do espaço escolar, segundo Foucault (2012), o discurso da modernidade consolidou a escola como espaço racional de transmissão não somente de conhecimento, mas de comportamento para o trabalho e formação de cidadãos produtores.

O modelo disciplinar do espaço escolar, a hierarquia das relações, bem como a arquitetura têm suas raízes firmadas na organização militar no século XVIII. Segundo Foucault (2012), nas organizações militares, a divisão do tempo e a separação das atividades de treinamento visava a coordenar os gestos do corpo com os objetos de uso militar para garantir a eficiência. As utilizações de esquemas coordenados e cronometrados passaram a reger a organização das fábricas, hospitais e escolas procurando a eficiência do trabalho e a utilização de um tempo de boa qualidade. Nas fábricas, ainda segundo o autor, a divisão do tempo quase monástico também visava a garantir a eficácia dos gestos e do serviço executado para aumentar o lucro. Tais regras disciplinares de divisão e organização do tempo e articulação entre gestos corporais e serviço executado passaram para a prática pedagógica e seus utensílios.

Segundo Foucault (2012), faz parte desse esquema a organização dos alunos em fileiras, a entrada dos professores, a divisão em programas de ensino, a separação dos alunos em séries progressivas de aprendizagem e os sistemas de avaliação. As provas graduadas nascem com essa perspectiva disciplinar de organização social. Ainda no século XVIII, a sequência dos conteúdos ensinados seguiu essa ordem disciplinar. A homogeneização das classes garantiu o controle do tempo e estabeleceu uma relação de poder no processo de ensino. Todavia, o sistema público de ensino ainda se respalda no modelo disciplinar.

Na falta de recursos as atividades pedagógicas ficam restritas a giz, lousa e livro didático. O professor é o responsável por escolher o livro didático, que ainda é seu principal instrumento de trabalho, seguindo as orientações da Política Nacional do Livro Didático-PNLD. Na Resolução da SEE n 2.197, de 26 de outubro de 2012, do Estado de Minas Gerais, pode-se observar a tentativa de disciplinar o espaço escolar, como afirma Bauman (2013), *a era do controle*, pelo Estado. Os professores de História estão dentro dessa dinâmica de poder existente na constituição do espaço escolar, carregam consigo suas formações dentro desse sistema, a precarização da carreira, baixos salários, experiências e o cotidiano do espaço escolar, o que influencia suas escolhas na realidade social pautada no controle.

O nascimento da disciplina dentro do espaço escolar ocorreu nos séculos XVII e XVIII, quando, segundo Foucault (2012), se difundiu para melhorar o desempenho tanto na utilidade quanto na obediência. Tais técnicas minuciosas moldaram os corpos dos indivíduos física, psicológica e politicamente. Essas técnicas difundiram-se disciplinando várias instituições coletivas, como hospitais, escolas, cadeias, entre outras. A organização do espaço escolar seguiu essas medidas com a organização das classes, as filas, as salas homogêneas.

Quanto à organização escolar, ainda segundo Foucault (1987), os conteúdos e a ordem crescente de importância em que seriam ensinados seguiam essas técnicas de organização. Os alunos seguiam tal “*hierarquia do saber*” que moldou o modo de ensinar durante toda a mentalidade do que entendemos por escola até os dias de hoje. Todavia, replicando, há o questionamento de “*Como organizar e colocar em funcionamento currículos num mundo globalizado, isto é, um mundo que, ao mesmo tempo, se globaliza e se localiza?*” (VEIGA-NETO, 2005, p. 12.)

Este trabalho de pesquisa fundamenta suas análises também considerando o que afirmou o pensador e sociólogo do século XX, Bauman (1998, 2001, 2007, 2009, 2010, 2011, 2013), estudioso das transformações sociais ocorridas em fase anterior à modernidade pautada no progresso, na construção e no controle de um futuro dourado com instituições sólidas. Diante da fluidez da fase atual da modernidade ele percebe a necessidade de reflexão diante de uma educação instrumentalizada.

Michel Foucault (2012) e Fonseca (1997, 2008) afirmam que a escola possui historicidade e bases na organização militar dos séculos XVII e XVIII. Veiga-Neto (2003, 2011), interlocutor de Bauman e Foucault, propõe-nos o conceito de racionalidade governamental e entende as práticas neoliberais na educação como questão de governabilidade. Estas referências abarcam a fundamentação teórica, filosófica e histórica a partir de uma visão crítica da concepção pragmatista que compõe todas as propostas curriculares da educação básica brasileira a partir da década de 90 do século passado. Os autores convergem ao afirmar que o estudo da disciplina História é fundamental para repensar o estilo de vida pontilhista⁹ que vivemos. Os intelectuais humanistas devem promover a crítica e a insatisfação, e não se acomodar diante do conformismo alimentado pela sociedade consumista.

Bauman (2011) analisa os diversos desafios educacionais decorrentes das mudanças na sociedade atual, tais como: a instantaneidade nas comunicações, a remodelação do trabalho, a inconstância das relações, a instalação do pensamento único, a falta da crítica, e a comercialização e instrumentalização do ensino. Todas essas transformações atingem diretamente a Sociologia e a Filosofia da Educação que foram constituídas ao longo dos últimos séculos. As reflexões de Bauman (2011) acerca dos processos educacionais atuais estão em sintonia com os estudos que o pensador vem construindo ao longo dos últimos anos sobre as mudanças nas práticas sociais na sociedade consumista conceituada por ele como líquida.

De acordo com esse pensador, a racionalidade instrumental vem sendo aplicada verticalmente à escola. Uma educação humanista transformada age na contramão do conformismo incentivado pela sociedade consumista. A volatilidade da sociedade líquida moderna, termo utilizado por Bauman (2013) para designar a sociedade atual em oposição à fase anterior da modernidade, estimula a insegurança. As incertezas dominam o

⁹ Presentificação: termo utilizado por Bauman e Veiga-Neto para designar a vida irreflexiva que a sociedade de hoje leva sem considerar o passado e planejar o futuro.

cenário, bem como a instabilidade dos empregos e das relações humanas, gerando a insegurança e a competitividade, mas também o desejo do novo.

Na modernidade sólida, termo usado pelo pensador para designar o período em que a humanidade tinha ações e projetos coletivos que casavam com as escolhas individuais, as instituições eram pensadas para ter uma durabilidade, havia o desejo de homogeneização e assimilação das diferenças tanto no plano cultural como no escolar, de acordo com Bauman (2013). Na fase atual, a sociedade é heterogênea, multicultural, não havendo mais o desejo de assimilação por parte dos diferentes nem da sociedade. O ser humano, um escolhedor desde sempre, agora tem que escolher num ritmo voraz. E na dimensão do ensino de História contamos com Bittencourt (2011-2013), que entende a prática de ensino dessa disciplina como possuidora de uma trajetória pesquisada e construída com novos paradigmas desde a readmissão da disciplina nos currículos escolares, a partir da década de 1980. A autora expõe a diferença entre currículo pré-ativo e currículo real presente nas salas de aula.

De acordo com Bauman (2008), os alunos na modernidade sólida entendiam os professores como autoridades a serem respeitadas. Era interessante assimilar a História de seu país e do mundo da forma como era apresentada. Os professores, bem como os estudantes da última década, enfrentaram mudanças e desafios no campo da transmissão desses conhecimentos que não são mais exclusividade do professor. Na modernidade sólida, os professores dominavam o controle das fontes de conhecimentos e da lógica do aprendizado, suas divisões, sequências e tempos, ao passo que na modernidade líquida, termo que o sociólogo utiliza para explicar o esfacelamento das instituições sociais instituídas nos séculos anteriores e dos laços humanos frente às transformações do capitalismo deste século, a autoridade dos professores está ameaçada pela ampla abertura ao acesso a várias fontes de conhecimento. Há, ainda, na perspectiva de conhecimento durável aquele que ninguém pode roubar, uma promessa desagradável para os jovens moderno-líquidos, que nasceram em um ambiente tecnológico e estão inseridos nesta sociedade de desejo e consumo imediato, conforme Bauman (2011).

A escola era percebida na modernidade sólida, de acordo com Bauman (2001), como disciplinadora, como instituição que desviava as crianças da criminalidade e formava cidadãos capazes de escolher seus representantes. A escola era um lugar que moldava mentes e corpos para a vida social adulta pautada na ordem e no trabalho. A

ideia de educação emancipatória liberal tem suas raízes no século XVIII, concebida como promotora da autonomia dos homens.

As práticas de ensino de História capacitavam para a cidadania, que era entendida como caminho para a felicidade. Foi também no século das luzes que houve a introdução de professores profissionais para mediar a transmissão intergeracional das virtudes da razão, de acordo com Bauman (2010). A escola da modernidade moldava os alunos para uma sociedade na qual o homem estava sujeito às regras e era guiado. Foi o tipo de escola em que estudou a maioria dos professores de História que atualmente ministram aulas.

Segundo Bauman (2010), a modernidade consolidou a escola como espaço racional de transmissão não somente de conhecimento, mas de maneiras de conduta para o trabalho. A escola como estrutura, currículo, conhecimentos e regras formativas tornou-se uma instituição zumbi, que para Bauman (2010) são as instituições que estão mortas, mas ainda funcionam, o que levanta um forte apelo à reestruturação. Na modernidade sólida, os professores possuíam monopólio de conteúdo; para ser bom professor era importante a quantidade de conteúdo disciplinar e a cultura geral deste.

A educação escolar era a continuação da educação doméstica e ambas tinham um caráter formativo duradouro. Na modernidade sólida, o não harmônico deveria ser eliminado. A pureza é um ideal, porém pureza e sujeira dependem do lugar de onde estão sendo observadas. A pureza estava associada à higiene.

Havia, segundo Bauman (2013), um desejo de homogeneização e assimilação por parte do diferente, pela cultura e por essa escola. O homem era objeto de uma educação racionalizada, planificadora. Segundo o sociólogo (2013), não há mais o desejo de assimilação dos diferentes por parte da sociedade atual que é multicultural. Também se findou a ideia de que os professores possuem um ofício moral. *Os professores do Estado Jardineiro* foi uma metáfora empregada por Bauman para demonstrar que os Estados-Nação na modernidade tinham a função de manter a ordem com cuidados constantes, podando as ervas daninhas; eram aqueles que podavam os diferentes, moldavam as pessoas e determinavam o que era falso e verdadeiro. Os professores de História transmitiam um conhecimento que tinha o intuito civilizatório nascido no Iluminismo e que ajudou na consolidação do Estado-Nação no Brasil no século XIX.

3.1 Ensino de História

Há que se considerar esta nova percepção de mundo quando analisamos as relações estabelecidas entre os professores de História e os documentos curriculares norteadores do ensino elaborados pelo Ministério da Educação - MEC e pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Os professores de História do Ensino Fundamental são seres sociais e históricos em movimento nesta sociedade do século XXI pautada na mudança permanente, na fissura do consumo e do descarte.

Neste século, a lógica mercadológica invade as relações profissionais fazendo com que trabalhadores de diversas áreas, incluindo os professores, autopromovam-se continuamente com a apreensão de também serem substituídos ou considerados desnecessários, segundo Bauman (2009).

Para contribuir com esta análise descritiva, vale relatar aqui a experiência vivida como professora, quando, ao entrar no espaço escolar para ministrar minha primeira aula de História, fui surpreendida com advertências e conselhos sobre a turma para a qual ia lecionar. A percepção das professoras mais experientes, algumas em vias de se aposentar, era a de que as turmas demoravam cada vez mais para se adaptar, e o trabalho em sala de aula estava cada dia mais difícil. O Ensino Fundamental II era visto como turmas que apresentavam especificidades e problemas decorrentes não somente da adaptação do Ensino Fundamental I para o II, como das mudanças em “casa” das famílias e do meio social.

O Conteúdo Básico Comum era insatisfatório. O CBC de História começa no Eixo Temático I, cujo tema é História de vida, diversidade populacional (étnica, cultural, regional e social) e migrações locais, regionais e intercontinentais. Subtema - diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil (CBC, pg. 22).

Não há nos tópicos deste documento nenhuma referência às diversas fontes históricas e suas abordagens e nem conceitos importantes para a construção da historicidade. Durante a semana do curso de capacitação de 2013 houve também, por parte dos professores, reclamações quanto a essa abordagem inicial delineada por um tema transversal.

Segundo Bauman (2010), a dispersão dos alunos em sala de aula e o desprezo pelo aprofundamento dos conteúdos acontecem porque os jovens não têm interesse em manter uma aproximação com seu professor. As relações na sociedade consumista assumem o nexu financeiro e se liquefazem; eles estão imersos num mundo de *gadgets*.

Os alunos estão enfeitiçados por esses *gadgets*, ou sejam, produtos da revolução tecnológica que lhes proporcionam a vivência em vários mundos. Os adolescentes podem constituir identidades móveis e viver *online* essas inúmeras possibilidades que somente o mundo virtual proporciona.

Entretanto, na análise realizada no Caderno de Boas Práticas do Professor Mineiro¹⁰ (2012). Este documento foi organizado pelo Estado de Minas Gerais, a partir do qual a Secretaria Estadual de Educação considera como aceitáveis “boas” determinadas práticas docentes. Apresenta ações concretas de como o professor deve executar sua prática pedagógica. Verifica-se que ele possui, entre seus cinco eixos fundamentais, um que avalia a interação como elemento fundamental para gestão de sala de aula:

Garantir um clima de acolhimento, de respeito e colaboração entre professor e alunos no desenvolvimento do processo pedagógico. Cuidar e educar o aluno construindo relações afetivas na sala de aula. (Caderno de Boas Práticas, p. 2).

A liquefação, entendida por Bauman (2009) como a instabilidade das relações humanas, expressada pela impermanência de laços afetivos entre o homem deste século, influencia sobremaneira o trabalho docente. Os padrões, as identidades e as rotinas na modernidade fluida mudam continuamente. Segundo Bauman (2001), a condição do homem é liquefeita; o ser humano deixa de ser caracterizado como um ser social para tornar-se indivíduo.

O homem, dentro dessa perspectiva, é um ser sempre inacabado e com uma coleção de possibilidades a escolher em curto período. A identidade é construída e reconstruída ao longo da vida. Os indivíduos são responsáveis únicos por essas aflitivas escolhas. Ainda de acordo com o autor, vivemos num mundo “*onde os padrões e configurações não são mais ‘dados’ e menos ainda ‘auto evidentes’; eles são muitos, chocam-se entre si contradizendo-se em seus comandos conflitantes*”. (Bauman, 2001, p. 22).

Em outra obra, este autor ambiciona com suas reflexões quanto à volatilidade de a realidade atual induzir o homem a pensar na maneira de conduzir os processos educativos para uma mudança social.

¹⁰ Um documento organizado pelo Estado de Minas Gerais, a partir do qual a Secretaria Estadual de Educação considera como boas práticas docentes. Apresenta ações concretas de como o professor deve executar sua prática pedagógica.

Nada menos que uma revolução cultural pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução. (Bauman, 2013, p. 31).

A sala de aula pode ser um tempo para a reflexão sobre a realidade social onde o consumismo passou a definir as identidades. Os professores de História, através desse convite à análise do passado, podem problematizar a questão da cidadania, do capitalismo e da fugacidade da roda do consumo, baseada no desejo, no consumo e na substituição.

O Ensino Fundamental II, objeto deste estudo, é um período em que os professores de História ensinam a introdução aos estudos históricos, bem como conceitos e metodologias da disciplina. Entretanto, os conceitos e fundamentos da História não estão presentes no CBC em uso desde 2005. Apenas uma versão preliminar, que ainda não está em uso, traz esses elementos, após um processo de discussão e reclamação por parte dos professores. A revisão preliminar de 2012 não foi colocada em prática; no Centro de Referência Virtual do professor continua a versão sem a Introdução aos Estudos Históricos.¹¹

Na sociedade atual é muito importante para Bauman (2008) o desejo do indivíduo de não permanecer dissolvido nessa torrente de mercadorias indistinguíveis, mas sim, de obter destaque e não ser ignorado.

Se foi destino do fetichismo da mercadoria ocultar das vistas a substância demasiado humana da sociedade de produtores, é papel do fetichismo da subjetividade ocultar a realidade demasiado comodificada da sociedade de consumidores. (BAUMAN, 2008, pg. 23)

Neste contexto tornam-se mais interessantes as práticas formativas profissionais em curto prazo, focadas nos empregos e obtidas nos cursos flexíveis e em grupos autodidatas, no lugar da educação nos moldes tradicionais, segundo o pensamento de Veiga-Neto (2003). Ainda seguindo o pensamento deste autor, o consumismo presente nos processos de individualização na modernidade líquida não visa ao acúmulo de conhecimento, mas ao gozo fugidivo que eles proporcionam.

¹¹ Ver: crv.educacao.mg.gov.br - Centro de Referência Virtual do professor

Na percepção moderna os professores possuíam o domínio de um conhecimento ordenado e articulável na modernidade sólida, ao passo que hoje os alunos, munidos de seus aparatos tecnológicos, podem contestar esse conhecimento, embora o que recebam via *web* seja uma cascata desordenada de informações descontextualizadas, jogadas aleatoriamente, fervilhando. De acordo com o pensamento de Bauman (2011), com a circulação dessas informações desconexas aumentamos a dificuldade de desenvolver sequências, criar narrativas, e os fragmentos tornam-se hegemônicos.

Com uma rápida olhada no *Google*¹², ao digitar a palavra História, obteve-se 72.800.000 resultados às 11h14 do dia 5/11/2014. O termo História Escolar mostrou 17.100.000 resultados às 11h16 do mesmo dia. Aparecem desde sites construídos por professores e revistas especializadas até sites com informações duvidosas, como é o caso da Wikipedia. Nessa profusão de informações sem critério torna-se difícil separar mensagem de barulho, de acordo com Bauman (2011).

Na correria diária do professor, escolher significa abortar algumas das opções e enfrentar os desafios, muitas vezes sozinho. Como perspectiva, de acordo com Veiga-Neto (2005), temos para os professores a possibilidade de trabalhar para um presente melhor, sabendo que dele parte o futuro, mas sem a intenção de administrá-lo.

As instrumentalizações do ensino aliadas às questões sociais desfavoráveis de pobreza e desemprego tornam-se mais uma barreira para a mobilidade social, sendo um dos efeitos colaterais da economia interconectada de capital flutuante. Bauman (2011) propõe também considerar que é o fim da meritocracia na modernidade líquida, havendo grande chance de haver subempregos à espera dos recém-formados das universidades.

Além dessa pressão quanto à instrumentalização do ensino, é importante destacar aqui que no Estado de Minas Gerais, nos últimos anos, buscou-se gerenciar o tempo dos professores dentro e fora da escola. De acordo com o Art. 4º do Decreto nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013, existe uma planilha com as horas que os professores devem cumprir no chamado Módulo II e no extraclasse¹³. Módulos são reuniões semanais nas quais os professores discutem a vida escolar dos alunos e demais obrigações de trabalho; extraclasse é um tempo proporcional às horas trabalhadas em

¹² Buscador da internet mundialmente conhecido e consultado que mostra, conforme pesquisa por palavras-chave, uma gama de informações contidas em diversos sites da *web* que nem sempre contêm informações confiáveis.

¹³ Pág. 5 dos Cadernos de Boas Práticas.

que o professor deve estar na escola para planejar suas aulas ou realizar outro tipo de trabalho.

Como se pode observar nos dados do IBGE (2010), embora haja um pequeno crescimento no número de licenciaturas em História, há uma crise instaurada no significado social das licenciaturas. Ou seja, o problema não é só da estrutura escolar ou do ensino, mas atinge também a formação dos profissionais responsáveis diretos pela educação: os jovens da modernidade líquida que não veem o magistério como uma profissão atrativa.

Um professor de História com o número máximo de 27 horas/ aulas por semana, de acordo com a planilha¹⁴ deve cumprir mais 08 horas semanais destinadas a atividades extraclasse, e 02 horas semanais dedicadas a reuniões coletivas. Porém, é uma oportunidade, um estímulo para a pesquisa em educação, refletir sobre as dificuldades, os problemas e as preocupações que as mudanças no mundo globalizado trazem para a sala de aula, principalmente para os professores, vistos como intelectuais na ótica de BAUMAN (2011).

Constitui um desafio ensinar História na modernidade líquida, pois os professores dessa disciplina relacionam-se com alunos que recebem estímulos e informações desconexas e imediatistas da sociedade de consumo, que vive um *tempo episódio* onde somente a instantaneidade e o tempo presente são considerados. Entretanto, a experiência de entender-se como parte do tempo histórico mais longo é condição *sine qua non* da vida do homem reflexivo. De acordo com Bauman (2009), a narrativa histórica coesa é feita postumamente, e enquanto se vive cada episódio do contínuo presente, tem sentido por si próprio para manter-se no rumo. Todavia, saber-se como ser histórico, na prática, é a interpretação deste mundo e da experiência deste tempo.

Compreendemos que os professores podem ser afetados em suas escolhas diárias por essa conjuntura social do pragmatismo. É na prática diária do ensino de História que a modernidade fluida pode abrir novas possibilidades e utilizar-se de memórias locais, de cultura, itens excluídos da História entre outras ideias e práticas. Tais possibilidades surgem, nos últimos 20 (vinte) anos, em decorrência de importantes debates na Associação Nacional de História - ANPUH e de estudos quanto ao ensino de História segundo os anais, Fonseca e Silva (2010).

¹⁴ Ofício Circular n. 001801/13, de 6/6/2013

A promessa de satisfação imediata baseada na capacidade de consumir, e mais ainda substituir bens, usar das tecnologias e participar das redes sociais dinâmicas proporciona imediata felicidade e reconhecimento social, base da identidade na modernidade líquida. Isto é um desafio para os profissionais do ensino de História que têm como material de trabalho repensar a História e convidar o aluno a voltar-se para o passado. Diante desse movimento, para o professor é frustrante perceber a falta de interesse de seus alunos em perguntar, refletir e se aprofundar. Bauman (2009) afirma que na sociedade moderna líquida há uma responsabilização do professor por fracassos; e as novas demandas do mercado de trabalho buscam sempre os melhores resultados.

Esta análise permite-nos perceber como as práticas de ensino dos professores dialogam com mudanças aceleradas, e entende o ensino como parte do processo civilizatório de adesão a novos hábitos e costumes europeus para que o Brasil pudesse manter relações com os países capitalistas.

3.2. Contexto de “Modernidade Líquida” e Educação

O conceito de educação, segundo Veiga-Neto (2005), é uma reunião de práticas sociais que têm por principal objetivo a introdução de recém-chegados, como crianças e imigrantes, em uma cultura já firmada. Tal filosofia da educação nasceu com a Revolução Francesa de 1789, que instituiu a educação pública na França para moldar a sociedade segundo os princípios racionais. A educação passou a ser um imperativo dever do Estado enquanto projeto de sociedade. O desmantelamento da cultura popular pré-moderna causou a necessidade de professores, administradores e cientistas sociais especializados para guiar o meio social.

A educação institucionalizada foi pensada como estratégia para banir da sociedade as trevas, ou sejam, as superstições, os preconceitos e as ideias irracionais, para aperfeiçoar os alunos dentro dos princípios iluministas. Deste modo, educação e escolaridade passaram a ser associadas. Entretanto, os filósofos da Era da Razão ou Iluminismo pensaram a escola nesses moldes como uma solução temporária, de acordo com Bauman (2010).

Os professores da fase anterior da modernidade eram os responsáveis por mediar, formar, modelar os alunos integralmente: corpos e almas. De acordo com Bauman (2010), na modernidade fluida, os líquidos escorrem em oposição à solidez da fase anterior da modernidade. Em consonância com o pensamento de Veiga-Neto

(2005), a promessa do prever para prover, ou seja, de organização e domínio do futuro não poderá se efetivar. Diante dessa incapacidade houve a condução rumo à presentificação e ao niilismo¹⁵. Na sociedade de consumidores imediatistas há excesso de objetos desejáveis, entre eles o conhecimento. Nada é obrigado a durar, nem o saber aprendido, segundo o pensamento do sociólogo.

Veiga-Neto (2003) lembra ainda que estamos num momento em que realidades multiculturais, interculturais e transculturais aumentam as interrogações quanto ao processo educacional. Como estudioso de Bauman (2001), afirma serem cultura e educação estabelecidas relações por vezes discutidas.

Nesta sociedade de consumidores, o capitalismo domina a cultura, haja vista a crescente exploração das redes sociais e a inserção de propagandas personalizadas. Os capitalistas investem grandes somas de dinheiro na cultura midiática, na medida em que isto se tornou um negócio lucrativo na modernidade fluída, produtora de bens de consumo cada vez mais complexos e inovadores, segundo Bauman (2009).

A cultura midiática se beneficiou das inovações tecnológicas, ao mesmo tempo em que abraçou mais público, como também modificou a maneira que as pessoas se relacionam com a arte. Segundo Bauman (2013), até mesmo as resistências utilizam-se das mídias e acabam sendo mais uma oferta entre tantas no mercado variado da cultura. A inovação e introdução de novas tecnologias de áudio facilitaram o acesso à música e até à discussão acerca da autoria de uma obra e à mistura entre produtor de arte e seu público.

Conforme Bauman (2009), a sociedade que formava produtores na modernidade sólida cede lugar à formação da sociedade consumidora na modernidade líquida, onde vários caçadores ambicionam garantir a própria caça. Os mercados e bancos capitalistas são, na perspectiva do autor, especialistas em criar e alimentar problemas e não resolvê-los. Trata-se, portanto, de uma incoerência em relação aos fundamentos do sistema capitalista esperar que este resolva os problemas que cria.

O sistema capitalista, característico deste momento histórico, é parasitário porque se expande e sobrevive de sistemas não capitalistas para gerar lucros e gratificações. Os Estados, através da mobilização de recursos públicos, alimentam o sistema nessa nova busca que mobiliza muitos exploradores. Os Estados capitalizam os

¹⁵ Corrente filosófica herdeira de Nietzsche que possui uma visão crítica e pessimista da realidade, consciência do absurdo do mundo e uma ausência de valores.

ricos emprestando dinheiro às empresas. Estados e mercados cooperam vivendo em simbiose, de acordo com Bauman (2009).

Tais determinações do mercado de trabalho neoliberal influenciam as escolhas das políticas públicas de educação: as universidades, as escolas, as escolhas individuais de carreira, a formação dos currículos escolares e o trabalho dos professores em sala de aula. Tornar-se invisível nos vários mercados de consumo não é interessante para ninguém, nem para alunos e professores. Todos querem afirmar e reafirmar sua identidade. O consumo sempre esteve presente na sociedade, e a passagem do consumo ao “consumismo” marca uma revolução na qual a valorização da aquisição é tamanha que passou a ser alvo da própria existência do homem.

Pode-se dizer que o “consumismo” é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, “neutros quanto ao regime”, transformando-os na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação dos indivíduos humanos...” BAUMAN (2008, p.41)

Ainda segundo Bauman (2009), as constantes mudanças tecnológicas e inovações nos softwares exigem a adaptação da força de trabalho. Os mercados valorizam a capacidade de criar ideias em detrimento do trabalho mecânico. Em seu livro *O mal-estar da pós-modernidade* Bauman (1998) nos mostra como a sociedade moderna pensou em si mesma como promotora da “cultura” ou da “civilização”. Civilização, cultura e modernidade estavam intimamente ligadas a preceitos de harmonia, beleza, limpeza e ordem. Todos esses preceitos eram transmitidos e correspondiam a um sinal de civilização. A modernidade impõe a disciplina, a pureza e a ordem em nome da segurança. Ela se construiu sobre a renúncia do instinto. Há, portanto, uma troca de felicidade ou de liberdade por segurança. Na modernidade sólida havia mais segurança e menos liberdade.

Na sociedade da modernidade fluída não há mais o receio, segundo Bauman (2001), de críticos como George Orwell, que imaginou um mundo estritamente controlado por um estado totalitário. Um mundo onde a esfera pública e o poder político controlam a vida privada já não é mais um problema. Houve a colonização do público pelo privado. Os mal-estares da modernidade líquida advêm de uma liberdade de procura do prazer que aceita uma segurança individual pequena. A felicidade somente ocorre entre episódios seguidos de insatisfação.

No mundo neoliberal interconectado, o mercado mundial tem mais influência que o Estado, e os meios de comunicação rápida encurtaram distâncias mudando a percepção de tempo e espaço. Há a descontextualização ou desacomodação das crenças e valores. Segundo Veiga-Neto (2009), as crianças e adolescentes trazem do mundo virtual um novo repertório de valores e comportamentos que quebra a hegemonia da escola no que tange à produção das subjetividades.

As identidades, fragilizadas, são despidas e continuamente constituídas. Os homens são pequenas ilhas que não têm autonomia de fato, e a ascensão da individualização promove o indivíduo. Segundo Bauman (2001), a condição do homem é liquefeita e não existem mais utopias a perseguir, distopias a temer, tampouco redes disciplinadoras para nos guiar. Unir forças está fora de questão. Não há lideranças. Os sindicatos que poderiam intervir nas questões trabalhistas atuais não possuem mais a força de outrora devido às mudanças ocasionadas pela reorganização do trabalho.

As queixas agora não formam uma causa compartilhada, não há união de mãos e forças individuais em prol de um objetivo comum. No individualismo a competitividade é acirrada e as escolhas humanas ficam condicionadas a relações materiais. A fragilidade das parcerias também gera angústia nos indivíduos porque o ambiente social é de insegurança, Bauman (2010).

Veiga-Neto (2009) considera que, desde a década de 80 do século XX, o liberalismo clássico ganhou um novo significado e passou a ser neoliberalismo, ou seja, a liberdade torna-se objeto de consumo e o importante é vencer a competição de mercado. A lógica produtiva é invertida passando de produção-venda para venda-produção. Não é o produto em si que será vendido, mas a sensação que ele proporcionará ao consumidor de pertencer a uma determinada classe social.

Não há mais a necessidade de uma localização física para as instalações das empresas, pois a interconectividade e o ciberespaço garantem o mercado. No capitalismo cognitivo, entendido por Veiga-Neto, estudioso brasileiro de Bauman e Foucault, como Terceiro Capitalismo, gerado a partir das transformações tecnológicas, microeletrônicas e científicas das últimas décadas que modificaram o modo de produção e a divisão do trabalho, o trabalho imaterial e criativo das ideias para novos softwares é muito mais valorizado. O tempo é pontilhista, onde acontecimentos pontuais, isolados, marcam o ritmo da produção, e é rápido conforme as inovações tecnológicas. A internet proporciona uma grande cooperação de cérebros, e diante da enxurrada de informações a escola perde seu espaço.

Conforme Bauman (2011), este é o momento de avaliar os desafios da educação atual e discutir novas possibilidades. As contribuições do pensamento deste sociólogo enriquecem os estudos e as reflexões acerca da instrumentalização e da perda do sentido da educação como emancipadora e promotora da mobilidade social. Para Bauman (2010), a escola foi formulada para outra realidade social, pois esta que se apresenta hoje tão consumista é marcada pelas demandas sociais transitórias e pelo mercado de trabalho.

Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite. Nunca antes nos deparamos com situação semelhante. A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida. (BAUMAN, 2010, p. 6)

Segundo Bauman (2011), essas aceleradas transformações influenciaram a escola e têm impacto nos princípios envolvidos no processo da educação, nos professores e nos alunos. Os professores devem preparar seus alunos como mísseis inteligentes que, ao contrário dos balísticos, mudam de curso em pleno voo. O conhecimento deve ser acessível e só é interessante enquanto tem utilidade tanto na área escolar quanto na universitária. Embora os professores não compactuem com “*uma educação tipo ferramenta, é improvável que a maioria de seus alunos pense da mesma forma.*” (Bauman, 2009 b, p.41)

A educação concebida há mais de dois milênios pelos sábios gregos com a noção de *paideia* é citada por Bauman em sua obra *Sobre educação e Juventude*, de 2013. A ideia de educação grega, que consistia em formar um cidadão ideal da pólis, uma educação que ocorreria ao longo da vida do ser humano, encontra-se em substituição pela instrumentalização vertical da escola, de acordo com Bauman (2013). A visão da tarefa dos professores e dos destinos dos alunos, baseada na ideia de educação de longo prazo, persistiu durante séculos, mas perdeu seu valor. O ideal humanista de educação foi quebrado como consequência das transformações na modernidade das últimas décadas e o surgimento do capitalismo cognitivo.

Segundo Bauman (2010), o ensino tornou-se uma prolífera terra para ser explorada até a exaustão pelos mercados, pois no capitalismo cognitivo a boa instrução

individualizada tem peso de diferenciação mercadológica. Na modernidade sólida, o mundo do trabalho era fordista, fabril; a força de trabalho estava centrada no corpo; a ética do amor ao trabalho era importante e existiam empregos estáveis e carreiras previsíveis. A competitividade, a flexibilidade e a instabilidade dominam o mundo do trabalho na modernidade líquida direcionando o que é mais interessante estudar. Ainda segundo Veiga-Neto e Saraiva (2009), as novas metodologias de trabalho docente procuram incluir os projetos buscando a satisfação imediata e o interesse dos alunos que vêm ao encontro da entrada na escola de pedagogias psicológicas.

3.3. A crise e os desafios do contexto social e econômico que antecedem a compreensão da prática de ensino de História.

O ensino de História a partir das pedagogias cognitivas tira o foco do professor e o passa ao aluno, bem como adota os preceitos do desenvolvimento das competências cognitivas. Na leitura de Barca (2012), estudiosa portuguesa, percebe-se a adoção desse método que acredita no ensino de História como promotor de competências cognitivas. Seriam estas essenciais para a vida numa sociedade pautada na informação e no desenvolvimento? Para a autora, muitos docentes do ensino fundamental e médio que participam de formações nessa área optam por tal caminho com entusiasmo.

De acordo com Bauman (2013), escolas e universidades voltaram-se para os mercados internacionais e para a satisfação de propósitos governistas. Disciplinas que acrescentam e ampliam o desenvolvimento pessoal dos alunos como História, Filosofia, Música não são representativas nos índices de competitividade dos países e, portanto, não espelham vantagens políticas e de mercado. Ainda de acordo com o autor, os jovens são educados para o consumo, e o Estado, cada vez menos, quer assumir a obrigação de educar seu povo.

No Brasil, o neoliberalismo das últimas décadas do século XX e início do século XXI teve impacto no sistema de ensino público na medida em que este passou a ser símbolo de uma incapacidade administrativa do Estado. Para manter sua governabilidade, os sucessivos governos brasileiros adotaram os sistemas de provas nacionais e estaduais.

Na carta de apresentação ao professor dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN de História, de 1998, fica explícito que a revisão curricular deve atender às novas exigências do mercado de trabalho frente aos avanços tecnológicos. As ideias pedagógicas se sucederam no país desde o tecnicismo dos anos 1970 até a prevalência

do construtivismo que pretende satisfazer as necessidades desse mercado de trabalho num mundo de capital interconectado.

De acordo com Bauman (2011), atender a esses mercados tornou-se o núcleo fundamental do processo de educação colocando o ensino brasileiro em sintonia com a globalização dos mercados mundiais. A rapidez na aquisição e transmissão de informações e as constantes renovações científico-tecnológicas quebram a imutabilidade ou durabilidade do conhecimento, bem como a autosssegurança dos professores.

Veiga-Neto (2008) afirma serem as inovações curriculares e as propostas constituídas de várias nuances um dos sintomas da crise da modernidade. Dentro desta perspectiva inclui-se o CBC/MG, proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que norteia o trabalho dos professores mineiros de História em uma concepção construtivista dividindo o ensino em eixos que desenvolvem habilidades.

O CBC/MG pode ser compreendido como um instrumento curricular de caráter instrumental, fragmentado, transitório e descartável. Faz parte do processo em que o professor, antes detentor do conhecimento, passa a ser um técnico. Bittencourt (2013) afirma que essa perspectiva sofre mudanças em sala de aula. Os professores, para preparar seus “alunos mísseis”¹⁶, devem perceber as mudanças nas demandas e rapidamente transformar o curso durante o processo de ensino/aprendizagem. A valorização do desenvolvimento de habilidades que compõem o CBC faz parte dessa instrumentalização radical onde aprofundar um conteúdo já não apresenta tantas vantagens quanto o conhecimento superficial e ligeiro.

Constitui uma problemática para os profissionais da educação o ensino de História num contexto onde, de acordo com Bauman, 2010, p.44, “*esquecer é melhor que aprender*”, e vive-se um eterno instante. Os estudantes vivem para aprender a acessar o conhecimento necessário e descartá-lo quando não serve mais. A memória, antes valorizada no ensino, na liquidez tem que obedecer ao comando *delete*.

O CBC/MG atende a uma necessidade de assegurar uma pretensa qualidade na educação formal estadual diante de organismos internacionais. Entre esses organismos internacionais que verificam a qualidade da educação nos países está a Unesco. A educação para a Unesco baseia-se nessa lógica empresarial das competências.

16 Metáfora empregada pelo sociólogo Bauman para designar os objetivos da educação atualmente. Alunos mísseis inteligentes são guiados pelo professor que muda o objetivo-alvo do ensino durante o percurso da aprendizagem conforme as demandas do mercado.

A relevância refere-se ao desenvolvimento das competências necessárias para participar das diferentes esferas e construir projetos de vida com relação aos outros. A pertinência faz alusão à necessidade de flexibilizar o ensino para que a educação dê resposta à diversidade de necessidades dos indivíduos e contextos. A equidade significa assegurar a igualdade de oportunidades para o acesso a uma educação de qualidade para toda a população, proporcionando a cada um os recursos e apoio de que necessitem. A eficácia e a eficiência são atributos da ação pública que nos indicam em que medida são alcançados os objetivos e se usam adequadamente os recursos destinados a essa tarefa. (Machado,2008)

O ponto de partida do programa são as avaliações externas que norteiam a preparação da matriz curricular, e o objetivo é cumprir as metas impostas pelo SIMAVE, pelo PROALFA e pelo PROEB. A fim de assegurar a aplicação “correta” do CBC/MG, os professores mineiros são obrigados, anualmente, a participar de um programa de capacitação com duração de uma semana. Tal programa visa a melhorar a qualidade da educação em Minas Gerais. O Conteúdo Básico, em vigor desde o ano de 2005, está defasado e, apesar das reivindicações do professorado, ainda não foi modificado.¹⁷

O sistema empresarial de metas foi implantado nas escolas mineiras e, de acordo com o PIP - Programa de Intervenção Pedagógica, divide-a em três situações: as escolas que atingem as metas, as escolas que estão no nível exigido e as muito abaixo ou estratégicas. O controle sobre a escola se dá pela “*irradiação com cobrança*” para as escolas pequenas, “*autonomia com cobrança*” para as escolas consideradas melhores, e “*orientação com cobrança*” para as escolas estratégicas. As escolas estratégicas contam com uma visita semanal da Secretaria Estadual de Educação para garantir as “melhorias”, consequência do baixo desempenho nas provas, conforme Luz (2010).

Conforme Bauman (2009), houve por parte do Estado uma desregulamentação e modificação do capital e, conseqüentemente, do trabalho. Deste modo, as responsabilidades individuais tornaram-se crescentes e os indivíduos são responsáveis por sua empregabilidade. Os custos para a aquisição de habilidades profissionais passam para os indivíduos e fundos privados.

As empresas preferem empregar pessoas não apegadas às suas funções, ou flutuantes, que trocam facilmente de atribuições e não veem problema em serem realocadas. Possuir família reduz as chances de emprego para um candidato, já que a preferência é pelas pessoas que não têm vínculos e podem deixar o emprego sem

¹⁷ Revisão Preliminar dos Conteúdos Básicos Comuns, 2012.

queixas ou processos contra a empresa, segundo Bauman (2009). Todos os trabalhadores são estimulados a se promover e tornar-se uma mercadoria atraente e desejável, pois o mercado de trabalho está cheio de caçadores competindo por uma vaga. Bauman (2001) afirma existir uma mistura e uma eliminação da divisão sujeito/objeto, e ninguém é sujeito antes de ser mercadoria. “*Todos circulam imateriais na correnteza do dinheiro*” (Bauman, p. 41. 2009).

A escolarização não representa mais um equalizador de oportunidades, tampouco sinônimo de sucesso profissional ou financeiro visto que grandes bilionários do Capitalismo Cognitivo não concluíram seus estudos formais, de acordo com Bauman (2013). Ainda segundo Bauman (2011), é a primeira vez na história que assistimos a uma turma de formandos na universidade com alta possibilidade de empregos precários; um diploma universitário, antes promessa de emprego e glória constantes, hoje pode levar à frustração.

O mundo moderno líquido, a cada ano, exige diferentes conhecimentos e habilidades. Não existe mais mérito. A arte de surfar para alcançar plenamente a posição superior na hierarquia é habilidade útil e desejável. O esquecimento rápido é a consequência de aprendizagem momentânea curta e rápida.

O ambiente de vida dos trabalhadores mudou desde a época em que reivindicavam melhores condições de trabalho e havia esperança por uma sociedade com justiça nos princípios universais, Bauman (2001). Em seu livro *Capitalismo Parasitário* Bauman (2010) nos mostra como o Estado do Bem-Estar Social, que nasceu na Era de Ouro do Capitalismo (anos 1950-1970) para garantir que a mão de obra estivesse bem para um futuro recrutamento, faliu. A razão de sua falência está ligada à migração da fonte de lucros, antes conectada à exploração de mão de obra operária, agora conectada à de consumidores. Na fase líquida da modernidade, o Estado capitalista deve garantir contínua disponibilidade de crédito e capacitação ininterrupta dos consumidores para obtê-lo. O autor demonstra isto ao analisar a crise financeira de 2008 que assustou o mundo.

Segundo Veiga-Neto (2003), há uma articulação entre pedagogia e escola com a invenção do conceito de cultura que é importante considerar. Cultura e Educação são conceitos historicamente construídos que não tiveram, durante a modernidade, uma discussão dos seus significados. Na modernidade sólida, os caminhos eram claros e

havia um acordo entre administradores e administrados, de acordo com Veiga-Neto (2008).

Na sociedade da modernidade líquida, é o controle interconectável das redes, não mais a dominação, que tem ênfase. Tal mudança acarreta menor visibilidade para a seleção de conteúdos e a multiplicação de discursos sobre ensino-aprendizagem. Estabelece-se *“uma estrutura coesa e em constante movimento; uma estrutura em rede da qual, presas compulsórias, ninguém escapa: alunos, professores, gestores.”* VEIGA-NETO (2003, p. 6).

Entre as propostas pedagógicas do Caderno de Boas Práticas está o engajamento dos pais e da comunidade, onde se prevê a elaboração de projetos que abordem e valorizem a história local. Segundo Veiga-Neto e Saraiva (2011), a utilização de projetos de aprendizagem tem o intuito de tornar o longo prazo de recebimento da recompensa em curto prazo, transformando o tempo da escola também pontilhistamente marcado pelo ciclo eterno de recomeços.

Ao professor de História será que cabe, também, ter essa flexibilidade de esquecer as práticas aprendidas nos cursos de capacitação promovidos pelos governos e assimilar rapidamente as novas técnicas que visam a superar as inadequações da escola? Tal mudança de foco do professor para a *“aprendizagem”* centrada no aluno, como nos diz Bauman (2009), reflete-se nas mudanças das práticas de ensino dos professores de História mineiros que têm seu trabalho gerido a partir de resoluções governamentais que determinam como devem ser ensinados e avaliados os conteúdos.

A medida e a definição de qualidade na educação restringem os números e estatísticas anunciados no slogan *“Sucesso ao levar a educação de qualidade a todos os jovens de Minas Gerais”* (CBC, 2005, p.5) e os cursos de capacitação ensinam metodologias de ensino de História com prioridade para resultados nas provas.

Quais são os desafios dos professores de História no século XXI diante do imediatismo e da fugacidade da sociedade? Por meio da fala dos professores percebemos que a reflexão diante dessa realidade também é parte do ensino da disciplina História que ajuda a compreender que o passado é constituído de permanências e rupturas em que podemos observar também as ações dos homens comuns.

Considerações Finais

Como os professores da rede estadual de ensino que atuam no Ensino Fundamental lidam com os desafios e com os frenéticos avanços tecnológicos das últimas décadas no ensino de História?

O ensino de História na modernidade fluída, conceito cunhado por Bauman (2001), que define a contemporaneidade de intensas transformações culturais, traz consigo muitos desafios para o trabalho desses profissionais que buscam caminhos cotidianamente. Esses quatro profissionais mostram as táticas de busca de materiais alternativos na internet, bem como de trabalhar leitura e escrita entre outras ideias e práticas. A formação do professor está amarrada aos estudos sobre ensino de História, pois o conhecimento transmitido dependerá dos saberes acumulados pelos profissionais, bem como suas posições políticas e escolhas enquanto professores e pesquisadores.

Tais possibilidades surgem em decorrência dos últimos vinte anos de importantes debates e estudos no que diz respeito ao ensino de História.

Observamos pela fala dos professores que o CBC foi construído sem ampla pesquisa e consulta aos profissionais diretamente ligados ao ensino de História. Os professores são cobrados por planos anuais de ensino que consideram o CBC, embora o documento de 2005 esteja desatualizado e não dialogue com a realidade de Pouso Alegre. Apesar de existir uma revisão preliminar, esta nunca foi colocada em prática. As reflexões dos professores possibilitam a mobilização e mudança dessa proposta para o ensino de História em Minas Gerais. Há, portanto, uma obrigatoriedade em trabalhar os conteúdos da proposta construída para unificar os conteúdos em todo o estado de Minas. A reprodução mecanizada dessa proposta na escola é incentivada por outros agentes de ensino, como podemos observar na fala de PH1.

A cultura líquida moderna é uma escolha individual voluntária ou imposta, é uma necessidade de vida e o indivíduo é o único administrador da política vida. A cultura tornou-se mais um departamento cheio de ofertas de produtos destinados ao consumo, da criação de novas necessidades, desejos e exigências na sociedade de consumidores.

A promoção da inconstância, da instabilidade e a frouxidão de caráter são estratégias usadas na sociedade atual. O apelo universal contido no ecletismo é uma qualidade elogiável na sociedade onde as redes substituíram as estruturas. Os vínculos

sociais, políticos e éticos são administrados por forças do mercado. A economia baseia-se no excesso de ofertas e na rápida substituição numa economia da dissipação e do desperdício. O poder de sedução se alia ao impulso de seus clientes, e a produção contínua de novas ofertas mantém a circulação de bens e o desejo de renovação. A cultura líquido-moderna não possui pessoas a cultivar, mas tem clientes a seduzir.

Na política sólido-moderna, o diferente era assimilado à cultura dominante, e as velhas estratégias de resistência à interação e fusão entre culturas eram utilizadas. Na sociedade líquido-moderna há a emancipação individual da tutela da comunidade onde temos raízes e a sua substituição por uma ideia menos definitiva. Bauman (2010) utiliza a metáfora das âncoras que são lançadas e relançadas de porto em porto, entre continuidade e descontinuidade nas identidades contemporâneas. As “*comunidades referencial*” servem para reconhecimento e confirmação dessa identidade num processo contínuo.

Na história da educação, a crise atual configura-se diferente das anteriores porque a filosofia da educação, sua essência e pressupostos estão sendo questionados e avaliados como dignos de substituição. A solidez da educação e dos vínculos humanos é encarada como ameaça às liberdades individuais e à percepção de novas oportunidades.

A substituição de produtos é mais interessante e desejável. Por que, portanto, os conhecimentos adquiridos estariam longe de se enquadrar a essa regra!?

Como objetivo principal das entrevistas procurou-se perceber aspectos como o perfil docente, a formação desses profissionais e as interações que fazem com o CBC. O currículo real aplicado em sala, na fala desses profissionais, leva em consideração outras nuances. Os professores participantes deste estudo possuem posições críticas diante do CBC e dos conteúdos que ele pede; entretanto, o planejamento que fazem no início do ano não é efetivado. Para se obter alguns “ganhos”, o currículo real se atém a poucos conteúdos, de acordo com alguns desses profissionais, pois o perfil dos alunos de hoje não permite muitos avanços. Defasagens na leitura e na escrita aparecem como principais desafios para desenvolver uma aula de História.

O não pensar, que é incentivado nos professores, é uma ruptura com a necessidade de se elaborar aulas com uma abordagem que não se restrinja ao tradicional, e contradiz a própria profissão docente. A especialização radical do ensino reflete-se no currículo CBC de História referente ao Ensino Fundamental onde os conhecimentos históricos não fazem parte de um conjunto, mas estão fragmentados. O

CBC tem nove anos de uso, mas precisa ser reescrito pela própria comunidade docente para reavaliar os conteúdos e se adequar aos desafios enfrentados em sala de aula por esses profissionais.

A questão da cobrança para manter o emprego ou conseguir bons resultados na avaliação anual para obtenção do décimo quarto salário leva muitos professores a ceder a certas cobranças no interior da escola. Os alunos fazem provas onde são cobradas as matrizes curriculares nos moldes de habilidades e competências influenciando o modo de o professor trabalhar em sala de aula.

O ensino de História apresenta questões significativas a partir da fala desses quatro profissionais. Percebemos a necessidade de introdução de novas temáticas no currículo normativo para o ensino de História no Ensino Fundamental, que pouco consulta os professores, e os apontamentos de novas práticas aparecem nas falas desses quatro professores de História da rede estadual de Minas Gerais. Há, portanto, em aberto uma questão significativa entre a formação de professores para a disciplina que se efetivou tardiamente no Brasil e as intencionalidades das propostas que no século vinte e um “pretendem” tornar a História mais próxima das novas gerações.

Utilizando os significados dos relatos profissionais dos professores de História, buscou-se verificar o currículo real, e embora o trabalho do professor pareça isolado, segundo Bittencourt (2008), o poder da categoria reside na ação que também é comum.

As disciplinas escolares possuem uma trajetória histórica que foi construída dentro da cultura escolar, onde a constituição da identidade dos professores também ocorreu. A intencionalidade da disciplina apareceu nos currículos, como nos conta Abud (2010), no Plano Nacional de Educação de 1936, onde a base era o patriotismo, reafirmado nas Instruções Metodológicas de 1945, ou seja, essa ideia de civismo ligada à disciplina História nasceu e permaneceu por muito tempo dentro da constituição da disciplina. Ao passo que, segundo Bittencourt (2008), a formação para professores de História se efetivou somente na década de 1930 do século vinte.

Após um período histórico em que a disciplina foi retirada dos currículos, temos a elaboração de novas propostas, com novos focos na década de 1980, quando ela voltou aos currículos. De acordo com Bittencourt (2008), o professor de História, ao longo de uma trajetória histórica, foi se profissionalizando e se especializando, bem como se fortalecendo com a organização de associações representativas da classe que participam das discussões curriculares acerca da permanência e composição da

disciplina nos currículos. Entre as especificidades do trabalho dos professores estão as curvas que produzem cotidianamente entre a estrutura curricular oficial que devem seguir e as suas práticas em sala de aula. Professores não são técnicos, segundo Bittencourt (2008), mas sim quem torna o saber que deve ser ensinado em saber que será aprendido. Deste modo, esta pesquisa buscou contribuir para a socialização desses saberes históricos em sala de aula frente ao currículo normativo CBC. Os apontamentos desses professores são importantes e necessários para a formação de profissionais mais reflexivos diante de suas práticas, bem como do ensino e do sentido da disciplina História.

No Caderno de Boas Práticas, nas Ações Concretas, o professor de História deve estudar o CBC, bem como a revista do PROEB, dando ênfase às habilidades e competências na hora de planejar suas aulas. O Módulo II, reunião semanal, deve ser usado, segundo documento, para o planejamento e replanejamento de ações pedagógicas pautadas na proposta. Os professores são avaliados e, em caso de ausência ao Módulo II, existe uma punição financeira.

Há tensão e preocupação com avaliações externas nas escolas e entre os professores. Essas avaliações pretensamente medem a qualidade do ensino, mas alteram o cotidiano escolar que passa a funcionar para conseguir um excelente resultado. Os conjuntos de metas a serem cumpridas num modelo empresarial imposto às escolas tiram o foco da função pedagógica da aprendizagem como um processo longo e amplo e acabam com a disposição em elaborar um currículo que leva em conta as diferenças regionais e outras especificidades.

Compactuando com o pensamento do sociólogo Bauman (2013), acreditamos que o impacto das mudanças aceleradas no conjunto social envolvem os atores principais da educação: professores e alunos.

O conhecimento ou a sua importância no mundo consolidou-se e tem uma longa História. “*A relatividade do conhecimento, isto é, sua ‘inserção’ na própria tradição sustentada em comum com um traço duradouro no mundo*” (Bauman, 1997, p.13)

Entretanto, na sociedade atual, o consumismo pretende obter destaque porque ele próprio é uma mercadoria. Valorizando-se por meio da agregação a outras mercadorias interessantes, o conhecimento torna-se somente um meio e não um fim. Neste contexto, as instrumentalizações do ensino aliadas às questões sociais desfavoráveis latentes na sociedade pousoalegrense, como migração e carência, tornam-

se desafios para o ensino de História. O sociólogo também afirma que chegamos a uma era onde houve o fim da meritocracia. (2011).

Na Modernidade sólida, os professores dominavam as fontes de conhecimentos; agora não existe mais essa exclusividade. Há, ainda, na perspectiva de um conhecimento durável, algo de desagradável. Nós professores de História somos indagados por nossos discentes sobre a utilidade do conhecimento que transmitimos a cerca da organização dos homens em diferentes temporalidades. Mostrar as continuidades e rupturas da História cria possibilidades. A principal possibilidade é perceber que a sociedade brasileira, jovem, não é estática, mas foi e é construída social e historicamente. O conhecimento promove mudanças.

Os desafios enfrentados pelos professores de História se assemelham aos de Sherazade¹⁸. O governo de Minas espera que eles sejam hábeis e flexíveis seguindo a proposta CBC e o Caderno de Boas Práticas, que torna os conteúdos do passado um amontoado de competências e habilidades em número de aulas. Cada um desses quatro professores aplica uma tática à espera de um amanhã de aprendizado. O governo espera amanhã de bons resultados nas provas governamentais e a sobrevivência de altos índices. Os professores recebem várias determinações que burocratizam o trabalho docente, segundo esses documentos, conhecer e, sobretudo, valorizar e utilizar os resultados das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação - SIMAVE.

A educação promotora de habilidades e competências convida os professores a desenvolverem eternos recomeços, sem as reflexões necessárias sobre a História. Nós professores de História acreditamos com o mesmo fascínio de Sherazade que o poder da palavra transforma destinos ?

¹⁸ Personagem literário de *As mil e um noites*, clássico da literatura árabe. Sherazade precisa sobreviver noites seguidas contando histórias fabulosas e encantadoras ao seu marido notório assassino de esposas. Fascinado pela eloquência e vivacidade dos contos e ávido por saber a continuidade deles ele poupa a vida da esposa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada*. Vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *Capitalismo Parasitário*. Rio de Janeiro. Zahar. 2010.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. *Ideology and weltanschauung of intellectuals. In Ideology and Powering the age of Lenin in Ruins. Canadian Journal Political and Social Theory*.

_____. *Legisladores e Intérpretes, sobre modernidade, pós- modernidade e intelectuais*. Zahar. Rio de Janeiro 1998.p. 13- 105

_____. *Liquid modern challenges to education*. Annual Conference Lecture given at the Coimbra Group. Padova. May 2011. www.padovauniversitypress.it.

_____. *Sobre educação e Juventude*. Rio de Janeiro. Zahar. 2013.

BITTENCOURT, Circe. *Propostas Curriculares de História: Continuidades e transformações* In: E. S. des. Barreto (org). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas. Autores Associados. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1998.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. Cortez. São Paulo. 2008.

BITTENCOURT, Circe. *O saber Histórico na sala de aula*. 12 edição. São Paulo. Editora Contexto, 2013. p.11-27, 69-90.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: brasiliense, 1994, p. 197-221.

_____. *Sobre o conceito da História*. In: *O anjo da história*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

_____, SEEMG, Caderno de Boas Práticas, 2012.

_____, Decreto 477, fev.1969.

_____, Decreto 869, 12 set. 1969.

_____, GOVMG. Decreto 46.125, 2013.

_____, MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

_____, MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, 1996.

_____, SEEMG, Resolução 2.197, Estado de Minas Gerais, 2012.

_____, SEEMG, Conteúdo Básico Comum. 2005.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade, lembrança de velhos*. 3 ed. São Paulo EDUC, 1998.

FREITAS, Luís Carlos de. Os Reformadores da Educação da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. *Educação e Sociedade*. Campinas: 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaina. *Usos e abusos da História Oral*. FGV. Rio de Janeiro, 2006.

FOUCALT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ, 2012.

FONSCECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: História Oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, Tais Nívia de Lima e. *História e ensino de História*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

GATTI. Bernadete. Pesquisa em Educação: Um tema em Debate. *Cadernos de Pesquisa* n 80. Fev.1992. Papirus, 1995. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente*. 3 ed. trad. Francisco Pereira. Ed. Ijuí. 2013.

GUIMARÃES; SILVA. Selva Ferreira. Marcos Antônio. Artigo *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. Revista Brasileira de História, vol.30. Dezembro 2010.

GHIRALDELLI. Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação*. Versão prévia. 2001.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina História. Cultura e identidade*. Editora Unesp. Fapesp. São Paulo, 2004.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em www.ibge.gov.br. acesso em 20 ago.2014.

LUZ, Solange Raquel Silva Nogueira. *O programa de intervenção pedagógica na superintendência regional de ensino de Pouso Alegre*. UFJF. 2010.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando Aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ática na História Oral*. Projeto História 15, São Paulo. Abril, 1997 b.

_____, *O que faz a História Oral diferente*. Projeto História 14, São Paulo. Fev, 1997.

_____, *Forma e significado da representação histórica. A batalha de Evarts e a batalha de Crummies (Kentuncky: 1931, 1941)*. História & Perspectivas, Uberlândia (39): 181-217, jul.dez.2008

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto histórico*. Revista Brasileira de Educação v.14. n 40 2009.

_____, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23. 2005, Londrina. Anais do XXIII

MACHADO, Ana Luiza. UNESCO, OREALC. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 2. ed. – Brasília : 2011

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Lisboa,. Sísimo. Revista de Ciências da Educação, pp.141-150. 2008

_____, *Cultura, Culturas e Educação*. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. n° 23.

_____, *A Educação e Pós-Modernidade: Impasses e perspectivas. Resumo aula inaugural no programa de PPG- Educação/PUC-Rio*, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. SARAIVA, Karla. *Modernidade líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea*. Revista Educação e Realidade. Mai/Ago 2009.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: história oral*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

ANEXOS

Continuação do Parecer: 689.073

ensino de quatro professores de história do sexto ano do segundo ciclo. Entendemos que compartilhar o espaço da sala de aula de História que carece de novos significados, mas principalmente realizar a pesquisa trará os olhares dos professores, buscando fazer um conhecimento importante sobre as práticas de ensino

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

O passado de acordo com Bittencourt (2013) é fragmentado sendo importante e necessária a reflexão dos professores de História quanto aos conteúdos a serem ensinados e seus métodos. Segundo Bittencourt (2013) o currículo real pré-ativo é diferente do normativo apresentado especificidades onde o professor pode ou não dar continuidade reafirmando os mecanismos norteadores ou ele é um elemento de transformação.

Podemos afirmar segundo a autora que a disciplina segue firme nos currículos desde 1985 e se reafirma nos PCNs. A hipótese desse trabalho é que os professores através do currículo real encontrem formas de driblar as determinações do Currículo Básico Comum e outras normatizações.

Objetivo Primário:

O presente projeto tem por objetivo trabalhar com a investigação e análise dos relatos profissionais dos professores de História do sexto ano, bem como de outros agentes do processo educacional e perceber como eles se relacionam na prática com a proposta curricular mineira do Conteúdo

Básico Comum (CBC) no que tange o ensino fundamental, bem como outras leis que regem as práticas desses profissionais.

Objetivo Secundário:

Conhecer as práticas de ensino de quatro professores de História do Sexto ano da rede estadual de ensino em Pouso Alegre. Questionar os professores a respeito das relações estabelecidas entre as práticas de ensino o currículo interativo e o CBC currículo pré-ativo. Analisar a resolução

da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais-SEE/MG, nº 2.197 de vinte de outubro de 2012. Analisar o Conteúdo Básico Comum CBC

Analisar o Caderno de Boas Práticas Analisar o Plano Nacional do livro didático para a disciplina História PNL D

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-2199

Fax: (35)3449-2300

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 689.073

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

não inclui nenhum risco

Benefícios:

Contribuir com os estudos a respeito do trabalho docente

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho possui relevância social e científica

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de consentimento Livre e esclarecido está de acordo - TCLE, folha de rosto muito bem escrita, projeto muito bem elaborada.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O trabalho está muito bem elaborado segundo as normas 196/96

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

POUSO ALEGRE, 16 de Junho de 2014

Assinado por:
Ronaldo Júlio Baganha
(Coordenador)

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I **CEP:** 37.550-000
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-2199 **Fax:** (35)3449-2300 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO SEXTO ANO: DESAFIOS ATUAIS

Pesquisador:

Versão: Sônia Aparecida Siquelli

CAAE: 1
31804114.8.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 044298/2014

Patrocinador Principal: FUNDACAO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-2199

Fax: (35)3449-2300

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

Roteiro das Entrevistas com os professores de História que atuam no sexto ano do Ensino Fundamental

- 1) Qual a sua percepção do ensino de história hoje?
- 2) O que você entende por ser professor?
- 3) Na sua opinião, qual o papel do ensino de história na construção da identidade cultural dos alunos?
- 4) Quais aspectos você mudaria no CBC?
- 5) Como você vê o espaço da sala de aula na nossa realidade social ?
- 6) O número de aulas de História é suficiente para desenvolver as propostas pedagógicas da escola?
- 7) Os critérios de avaliação são satisfatórios?
- 8) Quais são os principais obstáculos para se desenvolver uma aula de história?

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Perfil Docente:

- 1) Porque escolheu a licenciatura em História? Há quantos anos leciona?
- 2) Há quantos anos leciona história na rede estadual de ensino?
- 3) Possui mais de um cargo no magistério? Se, sim , quais?
- 4) Qual a carga horária de trabalho diário?
- 5) Quais são as suas preferências na profissão? (escola pública ou particular, ensino fundamental, médio ou outros), comente.

2. Conceitos

- 1) No seu entendimento o que é o trabalho do professor de história hoje?
- 2) Na sua opinião o que dirige o professor na elaboração do plano de aula?
- 3) O que você pensa sobre o CBC/MG?
- 4) Quais são suas expectativas quanto ao ensino de história no sexto ano? Há alguma particularidade, comente?
- 5) Já acessou o centro de referência virtual do professor? Ele contribui para o processo de preparação das suas das suas aulas, se sim como, se não, porquê?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, Aline Gonçalves da Silva, acadêmico (a) do curso de Mestrado em Educação juntamente com o professor (a) Dra. Sônia Aparecida Siquelli aluno e docente, respectivamente, da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, MG, estamos realizando uma pesquisa intitulada: “Práticas de ensino de História no sexto ano: desafios atuais”, com os objetivos de verificar a prática de ensino dos professores de História do sexto ano e questionar os professores a respeito das relações estabelecidas entre as práticas de ensino e o CBC. A realização deste estudo permitirá compreender os desafios atuais do ensino de História no sexto ano do ensino fundamental II. A coleta de dados se fará por meio de (entrevista gravadas) respostas a perguntas (entrevista com o (a) pesquisador(a) para responder a (instrumentos), que são os seguintes: a entrevista terá a duração mais ou menos de uma hora(s) (minutos). Para a realização desta pesquisa, o (a) senhor(a) não será identificado (a) pelo seu nome. Será mantido o anonimato, assim, como o sigilo das informações obtidas e será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade. A realização deste estudo não lhe trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto mediante a entrevista, porém serão tomados todos os cuidados para que isso não ocorra.

Em caso de dúvidas e se quiser ser melhor informado(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Saúde “Dr. José Antônio Garcia Coutinho”, que é o órgão que irá controlar a pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda a sexta-feira e o seu telefone é (35) 3449 9271, Pouso Alegre, MG.

O senhor(a) concorda em participar deste estudo? Em caso afirmativo, deverá ler a “Declaração”, que segue abaixo, assinando-a no local próprio ou imprimindo a impressão digital do polegar direito.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que fui informado (a) sobre esta pesquisa, estou ciente dos seus objetivos, entrevista e relevância, assim como me foram retiradas todas as dúvidas. Mediante isto, concordo livremente em participar dela, fornecendo as informações necessárias. Estou também ciente que, se quiser e em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo.

Para tanto, lavro minha assinatura (impressão digital do polegar direito) em duas vias deste

documento, ficando uma delas comigo e a outra com o pesquisador(a).

Pouso Alegre, _____, _____ 20 _____

Participante: _____

Assinatura: _____

Pesquisador(a): _____

Assinatura: _____

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: ESCUTAR, ANALISAR E APREENDER**

Autoria: **Aline Gonçalves da Silva**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:

Pouso Alegre, ____ de _____ de _____.