



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO  
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM**

**Licenciatura em História e Educação Básica:**  
*que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública  
democrática?*

**Érika Elizabeth Vieira Frazão**

Rio de Janeiro  
Março de 2018

**Érika Elizabeth Vieira Frazão**

**Licenciatura em História e Educação Básica:**  
*que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública  
democrática?*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel LeRavallec

Rio de Janeiro  
Março de 2018

## CIP - Catalogação na Publicação

F8481 Frazão, Érika Elizabeth Vieira  
Licenciatura em História e Educação Básica: que  
articulações curriculares em meio às disputas por  
escola pública democrática? / Érika Elizabeth Vieira  
Frazão. -- Rio de Janeiro, 2018.  
356 f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2018.

1. Currículo de Licenciatura em História. 2.  
Escola Democrática. 3. Saber Docente. 4. Teoria do  
Discursco. 5. Estudo Biográficos. I. Gabriel Le  
Ravallec, Carmen Teresa, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática”

Doutorando(a): Érika Elizabeth Vieira Frazão

Orientador(a) pelo(a): Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 08 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Marcia Serra Ferreira (UERJ)

Prof(a). Dr(a). Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)

Prof(a). Dr(a). Inês Ferreira de Souza Bragança (UNICAMP)

*Dedico este trabalho...*

*Ao meu filho Francisco, amor maior, que me dá forças para seguir na luta.*

*Aos meus sobrinhos Amanda e Felipe, que me alegam nos piores momentos.*

*Ao meu companheiro de lutas, pesquisas, amigo de todas as horas e grande amor, Vitor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Como tudo na narrativa de uma vida a presença do Outro se faz indispensável na constituição de nós mesmos e de nossas trajetórias. Não poderia ser diferente num trabalho de pesquisa como esse. Para todos aqueles que contribuíram para que este trabalho se concretizasse deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

Aos meus amados pais, Frazão e Eny, que me permitiram, com todo sacrifício que isso implicou, continuar estudando tanto tempo. Sem o apoio de vocês não poderia ter chegado aqui.

Às minhas queridas irmãs, Mônica e Lidiane, e ao meu cunhado Nelson por estarem presentes em cada conquista e em cada jornada.

À minha amiga de infância Paloma por nunca ter me deixado duvidar que conseguiria.

À Eliane e Jorge por serem sempre tão atenciosos e carinhosos comigo e com minha família e por terem me permitido ter tempo para escrever.

À minha orientadora, Carmen Gabriel, que desde a graduação tem investido em mim, acreditado no meu trabalho, a minha mais profunda gratidão. Foram 8 anos de trabalho conjunto que me permitiram chegar até aqui.

À Adriana Ralejo, companheira de trabalho, amiga presente, que dividiu cada momento de angústia e felicidade nestes últimos 8 anos.

Às amigas Luciene, Márcia, Patrícia e Warley, do GECCEH para vida, que têm contribuído de forma significativa para o meu crescimento profissional e pessoal. Sem vocês e toda essa força talvez não tivesse chegado aqui.

Aos integrantes do GECCEH, novos e antigos, que estiveram sempre dispostos a ajudar.

À Isabella Cavallo e Thay Cristine pelas transcrições das Entrevistas.

Aos Professores da Disciplina de Didática e Prática de Ensino de História, Warley, Cinthia, Giovana, Amílcar e Alessandra, por terem contribuído com tão boa vontade e para que este projeto de pesquisa pudesse se realizar o meu mais profundo agradecimento. Aprendi muito em nossas entrevistas e quero deixar registrada aqui a minha admiração pelo comprometimento de vocês com a formação docente e com a escola pública brasileira.

À CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual não poderia ter me dedicado da mesma forma a essa pesquisa. Espero que este trabalho faça jus ao investimento feito em mim.

## RESUMO

Esta tese se inscreve nos debates do Campo do Currículo que focalizam as disputas políticas em torno de significações de escola/universidade pública democrática. Neste sentido, defendo que pensar o currículo de licenciatura em meio às demandas sociais pode produzir efeitos nas lutas pela significação de um sentido de "escola democrática" em meio a uma ordem social desigualmente estruturada. Interessa-me mais particularmente analisar estratégias que permitem continuar pensando politicamente o currículo de licenciatura em história, face às crises do objetivismo positivista/determinista e os subjetivismos transcendentais e seus efeitos na desestabilização da democracia representativa. Proponho assim, nesta investigação de doutorado, uma discussão sobre as formas como o currículo de licenciatura de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)- a partir da análise dos processos de objetivação e de subjetivação que institui uma disciplina específica - Didática Especial e Prática de Ensino de História (DPEH) - participa dessas disputas. Adotando uma abordagem política pós-fundacional ancorada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e em diálogo com os estudos da pesquisa biográfica procurei compreender as relações com o conhecimento histórico estabelecidas por professores desta disciplina, considerada como um entre-lugar no qual se articulam o conhecimento acadêmico e do conhecimento escolar. Do ponto de vista metodológico foram realizadas entrevistas narrativas com um grupo de cinco professores que ministram a disciplina DEPEH, que nesta pesquisa são assumidos como sujeitos políticos produtores de conhecimento. A leitura política das biografias profissionais apontou tanto elementos comuns compartilhados por esses indivíduos posicionados como docentes quanto a pluralidade de caminhos percorridos em suas trajetórias singulares envolvendo diretamente formas de articulação com o conhecimento legitimado e validado como objeto de ensino do curso de Licenciatura em História.

**Palavras-Chaves:** 1. Currículo de Licenciatura em História; 2. Escola Democrática; 3. Saber docente; 4. Conhecimento escolar; 5. Teoria do Discurso; 6. Estudos biográficos.

## ABSTRACT

This thesis has to do with the debates among the Curriculum field that focus(es) on political discussions on the concept of public democratic school/university. Therefore, I reckon that contemplating licentiate degree amongst current social demands may bear consequences on the struggle for a significance of a "democratic school" in an unequally structured social order. It particularly interests me to analyze strategies that allow thinking the History degree curriculum in relation to positivist/determinist objectivism crisis and the transcendental subjectivism and its effects on the desistabilization of the representative democracy. Hence, it is my intention, in this doctorate research, to discuss the ways the History degree curriculum of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) takes part in these discussions from the analysis of the processes of objectivization and subjectivation which compose a specific subject – Special Didactics and Practice in History teaching. (DEPEH). Taking a postfoundational policy based on Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Discourse Theory as basis, together with the studies of biography research, I've tried to comprehend its relations with the historical knowledge established by this subject's professors, considered the *between-place* in which the academic and scholar knowledge articulates. From a methodological point of view, narrative interviews were performed with five professors from the subject DEPEH, who in this research are considered political subjects that yield knowledge. The political reading of the professional biographies has pointed out both common elements shared by these individuals as professors and also plurality of paths taken in their particular journeys involving directly means of articulation and legitimate and validated knowledge as object of teaching of the History degree course.

**Key Words:** 1- History degree curriculum 2- Democratic school 3- Faculty Knowledge 4- Scholar knowledge 5- Discourse Theory 6- Biography research

## RESUMEN

Esta tesis se inscribe en los debates del Campo del Currículo, que se centran en las disputas políticas en torno a las significaciones de escuela / universidad pública democrática. En este sentido, defiende que pensar el currículo de licenciatura en medio de las demandas sociales puede producir efectos en las luchas por la significación de un sentido de "escuela democrática" en medio de un orden social desigualmente estructurado. Me interesa más particularmente analizar estrategias que permiten continuar pensando políticamente el currículo de licenciatura en historia, frente a las crisis del objetivismo positivista / determinista y los subjetivismos trascendentales y sus efectos en la desestabilización de la democracia representativa. En esta investigación de doctorado, propongo así, una discusión sobre las formas como el currículo de licenciatura de Historia de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) participa de esas disputas, a partir del análisis de los procesos de objetivación y de subjetivación que instituye una disciplina específica - Didáctica especial y práctica de enseñanza de historia (DEPEH). Al adoptar un enfoque político post-fundacional anclado en la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, y en diálogo con los estudios de la investigación biográfica procuré comprender las relaciones con el conocimiento histórico establecidas por profesores de esta disciplina, considerada como un entre-lugar en el cual se articulan el conocimiento académico y del conocimiento escolar. Desde el punto de vista metodológico se realizaron entrevistas narrativas con un grupo de cinco profesores que ministra la disciplina DEPEH, que en esta investigación son asumidos como sujetos políticos productores de conocimiento. La lectura política de las biografías profesionales apuntó tanto elementos comunes compartidos por esos individuos posicionados como docentes como la pluralidad de caminos recorridos en sus trayectorias singulares envolviendo directamente formas de articulación con el conocimiento legitimado y validado como objeto de enseñanza del curso de Licenciatura en Historia.

**Palabras clave:** 1. Currículo de Licenciatura en Historia; 2. Escuela Democrática; 3. Saber docente; 4. Conocimiento escolar; 5. Teoría del Discurso; 6. Estudios biográficos

## **Lista de Siglas**

ANPUH - Associação Nacional de História  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEG – Conselho de Ensino e Graduação  
CESPEB - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático  
COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático  
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil  
CsF – Currículo sem Fronteiras  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DEPEH - Didática e Prática de Ensino de História  
EH – Ensino de História  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História  
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante  
FE - Faculdade de Educação  
Fename – Fundação Nacional do Material Escolar  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FNFi - Faculdade Nacional de Filosofia  
GECCEH – Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História.  
GECEC – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas  
IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
IH – Instituto de História  
IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.304-96  
LEPEH – Laboratório de Pesquisa e Ensino de História

MEC – Ministério da Educação

NEC – Núcleo de Estudos do Currículo

NEPs – Núcleos de Ensino e Pesquisa (e o Seminário de Educação e Sociedade)

NSE – Nova Sociologia da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Planos Nacionais de Avaliação do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEH – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História

RCS – Requisito Curricular Suplementar

SEB – Secretaria de Educação Básica

TD – Teoria do Discurso

UB – Universidade do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERJ-FFP – Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

*Todas estas linhas que contornam o meu rosto  
Contam a história de quem eu sou  
Tantas histórias sobre onde eu estive  
E como eu cheguei onde estou  
Mas essas histórias não significam nada  
Quando não se tem a quem contar (Brandi Carlile, 2007)*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>Das nossas formas de intervir no mundo: o diálogo do eu com o nós .....</b>	<b>3</b>
<b>Lugares de Fronteiras e de falas: delimitando os contornos de pesquisa.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 CONTORNOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: DELINEANDO O CONTEXTO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 A luta política a partir da perspectiva pós-fundacional.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Escola/Universidade democrática: disputas em torno desses significantes.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 2 TORNANDO-SE SUJEITOS FORMADORES NO CURSO DE LICENCIATURA .....</b>	<b>44</b>
<b>2.1 O entendimento da categoria de análise sujeito.....</b>	<b>44</b>
2.1.1. Posições de sujeito e subjetividades políticas: a questão da agência.....	45
2.1.2. Sujeito, entre o singular e o social: aportes da pesquisa biográfica .....	49
2.1.3. Sujeito-docente: reflexões sobre o saber da experiência.....	53
<b>2.2 Entrevista narrativa: uma possibilidade metodológica.....</b>	<b>56</b>
<b>2.3 Atos de percorrer: os professores de Prática de Ensino de História entrevistados</b>	<b>61</b>
2.3.1 Os Narradores e as Entrevistas: .....	64
2.3.2 Trajetórias e percursos: ocupando o lugar da docência do Ensino Superior .....	66
<b>CAPÍTULO 3 CURRÍCULO E ESCOLA/UNIVERSIDADE "DEMOCRÁTICA": QUE ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS EM MEIO AO JOGO POLÍTICO.....</b>	<b>85</b>
<b>3.1 Deslocando sentidos de Currículo e Conhecimento para pensar a Licenciatura ...</b>	<b>86</b>
<b>3.2 Currículo de História: especificidades político-epistemológicas .....</b>	<b>101</b>
3.2.1 História e Ensino de História: a constituição de uma matriz disciplinar .....	102
3.2.2 Epistemologia da História: conhecimento histórico em questão .....	106

3.2.3 Ensino de História: a dimensão axiológica nas políticas curriculares voltadas para essa área .....	115
<b>CAPÍTULO 4 O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: ARTICULAÇÕES ENTRE O ACADÊMICO E O ESCOLAR.....</b>	<b>119</b>
<b>4.1 O saber acadêmico: hierarquizações, demandas e deslocamentos.....</b>	<b>119</b>
4.1.1 Licenciatura no Brasil: a herança do modelo “3+1” e propostas de subversão.....	121
4.1.2 Práxis docente: Deslocando sentido de Prática e Teoria .....	131
<b>4.2 A licenciatura de História da UFRJ: percursos e percalços de uma reforma     curricular .....</b>	<b>142</b>
<b>CAPÍTULO 5 FORMANDO POLITICAMENTE O PROFESSOR DE HISTÓRIA: O PERCURSO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA .....</b>	<b>158</b>
5.1 Tornando-se presença: sendo e formando professor na fronteira .....	158
5.2 A Disciplina de Prática de Ensino de História na UFRJ: a afirmação de um lugar estratégico na formação inicial docente .....	162
<b>LICENCIATURA E ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>207</b>
ANEXO 1 .....	208
ANEXO 2 .....	215
ANEXO 3 .....	223
ANEXO 4 .....	232
ANEXO 5 .....	245
ANEXO 6 .....	253
ANEXO 7 .....	254
ANEXO 8 .....	262
ANEXO 9 .....	264
ANEXO 10 .....	276
ANEXO 11 .....	278

**ANEXO 12 .....292**  
**ANEXO 13 .....294**  
**ANEXO 14 .....316**  
**ANEXO 15 .....320**  
**ANEXO 16 .....334**  
**ANEXO 17 .....335**  
**ANEXO 18 .....339**

## INTRODUÇÃO

### **Das nossas formas de intervir no mundo: o diálogo do *eu* com o *nós***

Meu trabalho sempre tem sido guiado por um desejo: entender o que está acontecendo no mundo, para que possa ser capaz de intervir nele. Eu realmente acredito no poder das ideias, do contrário eu não teria escolhido ser uma teórica.  
(MOUFFE, 2015, p. 1. Prefácio).

Início esta apresentação com a citação acima por acreditar, assim como Mouffe, na importância de refletir sobre o mundo em que vivemos e dessa forma intervir sobre o mesmo. Pensar sobre as formas em que podemos intervir e nos posicionarmos neste mundo implica, no quadro teórico aqui privilegiado, uma reflexão sobre nós mesmos e nossas subjetividades. Compreendendo que nenhum processo de nomeação, significação e atuação se dá desconectado de nossas subjetividades, procuro começar esta escrita articulando os processos de subjetivação e objetivação que me levaram à pesquisa no campo educacional, mais precisamente na área do Currículo de História<sup>1</sup>.

Sendo assim, opto por começar indagando: qual a minha trajetória até me tornar professora e doutoranda no Ensino de História? Como me constitui e me constituo enquanto pesquisadora neste percurso?

Narrar a trajetória pessoal e acadêmica de um profissional é sempre um desafio, pois envolve o ato de recortar, em meio às múltiplas experiências de formação relevantes e marcantes, aquelas que dão sentido e embasam certo projeto profissional. Entendendo o Currículo como percurso (substantivo) e, ao mesmo tempo, como ato de percorrer (verbo), como nos mostrou William Pinar (2008), procuro nesta breve explanação construir uma narrativa sobre minhas experiências pessoais, incorporando diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos que perpassaram minha trajetória e minha formação como docente e pesquisadora. Acredito que esta formação é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução em diálogo comigo mesma e com outros a minha volta.

Essa trajetória se inicia na própria escola, ainda no Ensino Fundamental, quando, influenciada por meu pai e seu profundo gosto pela história, aprendi o gosto pela leitura da História. Essa paixão, aliada ao contato com dois "professores marcantes", já no segundo seguimento do Ensino Fundamental, (MONTEIRO, 2001), os irmãos Romney e Roosevelt Lima, fizeram com que ainda aos 13 anos eu decidisse que estudaria História. Esses dois

---

<sup>1</sup> Esta perspectiva se refletiu em minha análise metodológica como veremos no decorrer deste texto.

professores foram cruciais para a perspectiva que carrego do Ensino de História, da importância de uma formação cidadã que contribua para o respeito pelo o outro e para uma sociedade mais justa e igualitária. Lembro ainda que foram esses professores que me fizeram perceber minha negritude de forma positiva e empoderada. O respeito que sempre demonstraram pelos alunos enquanto sujeitos pensantes que também constroem conhecimento em sala também considero ser crucial para a perspectiva de docência que carrego comigo desde então.

Com essa decisão, minha trajetória escolar passou a estar voltada para pensar a História e vislumbrar a possibilidade de estudar em uma Universidade conceituada no campo. Em 2006 entrei para Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o objetivo de me tornar historiadora. Acreditava naquele momento que não gostaria de dar aulas, e que a pesquisa historiográfica era algo mais importante que eu deveria fazer. Iniciei, assim, uma carreira acadêmica que incluiu passagens por laboratórios de pesquisa em áreas de Antiga, Medieval, Contemporânea e Relações Internacionais. Meu interesse na área de História era amplo e gostei muito de participar dessa diversidade de espaços de produção de conhecimento acadêmico.

Em 2010, comecei a disciplina de Didática e Prática de Ensino de História no Colégio de Aplicação da UFRJ, onde encontrei com a Professora Cinthia Araújo Monteiro, que para minha surpresa havia defendido sua dissertação sobre o tema de Educação em Direitos Humanos, área que eu pesquisava para minha monografia. Esse encontro foi um divisor de águas na minha trajetória profissional e mesmo pessoal. Cinthia foi mais uma professora marcante em minha vida, a partir deste encontro com ela e o *Ensino de História*, acabei descobrindo a paixão pela docência e pela pesquisa no campo educacional. Perceber a docência como mais do que uma transmissão de conhecimentos produzidos em outra área, e o conhecimento escolar como possuidor de características próprias, específicas – e que, por isso, demanda pesquisa – me fez compreender a importância desta profissão e a começar a me identificar como professora.

Esse contato com a professora Cinthia mudou também os objetivos da minha monografia, sob sua orientação passei a pesquisar a Educação em Direitos Humanos no Ensino de História. Neste sentido, em minha monografia de Graduação<sup>2</sup>, busquei analisar as relações entre Educação em Direitos Humanos e o Ensino de História, tentando problematizar de que forma as transformações ocorridas em propostas curriculares para o Ensino de História, nas décadas de 1990 e 2000, se relacionavam com as concepções de Educação em Direitos Humanos presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Nesta busca em associar

---

<sup>2</sup> FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. *É Possível ser igual na diferença? Aproximações entre a Educação em Direitos Humanos e o Ensino de História/ Monografia (Bacharel em História)* — Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais — Departamento de História, 2011.

minha formação como professora de história e a defesa dos direitos humanos, passei a estudar e a pesquisar a história destes conceitos, suas referências gerais mais importantes, bem como os documentos oficiais e as discussões no campo acadêmico que vêm buscando relacionar a temática com o campo educacional. A partir daí, analisei de que forma o Ensino de História se insere nas novas perspectivas educacionais brasileiras como um campo privilegiado para a construção de uma cultura de Direitos Humanos. Tendo como título: *É Possível ser igual na diferença?* Aproximações entre a Educação em Direitos Humanos e o Ensino de História, minha Monografia foi defendido na UFRJ em 2011.

Compreendendo que os âmbitos mais pessoais de nossas vidas também se relacionam com as escolhas e caminhos que percorremos, que no final da graduação, paralelamente ao que ocorria na minha vida acadêmica eu conheci Vitor Barcellos, que viria a ser meu companheiro de jornada acadêmica e de vida. O encontro com Vitor<sup>3</sup> me trouxe, além do amor, um contato ainda maior com as demandas do movimento negro, mais particularmente com a capoeira angola, que é parte fundamental da vida dele. Neste sentido, temos ao longo dos anos, dividido textos, pesquisas, cursos, viagens que nos permitem imergir e nos aprofundar nas questões das demandas etnicoraciais e de direitos humanos.

Durante a escrita da monografia, entrei para o Grupo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Ensino de História<sup>4</sup> (GECCEH), do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) na Faculdade de Educação da UFRJ, como bolsista do Projeto *Verdade, Diferença e Hegemonia no Currículo de História: uma abordagem em diferentes contextos*, sob coordenação da professora Carmen Teresa Gabriel. Dentro deste projeto, fui bolsista de iniciação científica, atuando no subprojeto “*Memórias fixadas e disputadas nos Currículos de História do Ensino Médio*”, inserido na interface entre conhecimento e poder. Neste, estive envolvida com investigações sobre os processos de constituição de hegemonia que ocorrem na produção, distribuição e no consumo do conhecimento histórico em meio a um sistema de diferenças no qual são travadas disputadas pelo estabelecimento de *verdades* nos currículos de História da educação básica, com enfoque nos currículos referentes ao Ensino Médio.

Simultaneamente, estive envolvida com outro subprojeto, “*Currículos acadêmicos de História e formação docente: sentidos de passado fixados e disputados nos cursos de*

---

<sup>3</sup> Vitor, também é integrante do GECCEH, orientando de Carmen Gabriel, e durante o doutorado, no qual entramos juntos, resolvemos nos casar, e no segundo ano do curso de doutorado nos tornamos pai e mãe do Francisco, o que também, é importante dizer, transformou minhas subjetividades.

<sup>4</sup> Grupo de pesquisa, coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel, que tem se debruçado sobre estudos na área do Currículo e na de Ensino de História que operam com a abordagem discursiva nas análises da interface conhecimento, cultura e poder.

*licenciatura*” que, articulado ao outro, propiciava a base para estudos comparativos entre esferas diferenciadas de problematização do conhecimento histórico. Neste projeto de pesquisa, procuramos<sup>5</sup> perceber como, após o processo de redemocratização, as demandas que surgiram durante este processo interferem nas questões de produção e distribuição do conhecimento escolar. Para tal, utilizamos como quadro teórico, principalmente, a teorização social do discurso como desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985) e as contribuições da teoria da História na perspectiva hermenêutica de Ricoeur (2010). Entendemos que a produção de verdades e identidades no âmbito da disciplina escolar História se dá em meio a um sistema de significação aberto e perpassado por fluxos de sentidos que mobilizam processo de significação de conteúdos “verdadeiros” e de identidades narrativas “legítimas”. Essa postura epistêmica reforça, desta forma, a percepção de que o currículo é um terreno contestado onde está em jogo o processo de hegemonização de passados e memórias configuradoras de narrativas nacionais.

Inegavelmente, a participação neste grupo de pesquisa influenciou as concepções de pesquisa e recortes adotados em minhas contribuições acadêmicas no Campo do Currículo, principalmente as contribuições pós-fundacionais que têm orientado as discussões e produções do grupo. O contato pessoal com mulheres pesquisadoras como Márcia Pugas, Luciene Stumbo, Warley da Costa e Patrícia Santos também foi de suma relevância para minha formação enquanto professora e enquanto mulher. Esse grupo de mulheres empoderadas e conscientes de suas forças e papel no mundo tem me inspirado a pensar o papel da mulher na sociedade, da mulher negra e nos últimos anos da mulher negra mãe.

Essas duas experiências (a construção da monografia do curso de História e a participação no Projeto de Pesquisa do GECCEH) me estimularam a pensar a relação entre as demandas<sup>6</sup> do Tempo Presente e a construção de sentidos de identidade nos currículos escolares de História. Inicialmente, meu projeto versava sobre o tema das demandas de Direitos Humanos e suas possíveis relações com aquelas colocadas por movimentos sociais de diferentes tipos no campo educacional e no Ensino de História.

Contudo, no decorrer da pesquisa, ao perceber a forte relação entre as demandas étnicas, sociais e por direitos que reivindicavam uma identidade nacional *brasileira*, meu foco foi aos

---

<sup>5</sup> A pesquisa envolvia duas bolsistas PIBICs (fui uma delas durante quase dois anos), mestrandos e doutorandos orientados pela Professora Carmen Gabriel na linha de Pesquisa Currículo, Cultura e Linguagem da Pós-Graduação da UFRJ.

<sup>6</sup> O conceito de demandas é aqui utilizado com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, desta forma estou entendendo demandas ora como petição ora como reclamação. Desenvolverei esta questão mais adiante nesse trabalho.

poucos mudando para perceber os sentidos de brasilidade que estão presentes nas discussões do campo do Currículo de História.

Considerando que os direitos políticos, sociais e culturais não são naturais, são históricos, sendo, pois, construídos historicamente, e, mais do que isso, considerando-os como fixações de sentido contingenciais que se transformam de acordo com as lutas hegemônicas de cada período, não entendo que seja possível, portanto, uma definição de "direitos" que tenha caráter universal definitivo. Acredito que esta perspectiva possui um potencial político forte, pois me permite entender que as cadeias de equivalência desses direitos podem ser expandidas de modo que inclua novos sujeitos políticos. E com isto o sentido de cidadania brasileira também pode ser expandido de modo a incluir outros direitos que não somente o político.

Conforme fui me inserindo nestes debates, percebi que um significante específico é sempre apropriado quando se fala em identidade nacional: *povo*. Mas quem é o *povo brasileiro*? Esta pergunta, respondida de diferentes maneiras, dependo do momento em que foi formulada e por quem foi respondida, passou, então, a guiar a minha pesquisa no âmbito do Mestrado. Seria *povo* sinônimo de *nação*? Seriam significantes em oposição? Como as cadeias de equivalência desses significantes incorporam, se incorporam, as demandas de diferença presentes no cenário político brasileiro? Como o Ensino de História e seu currículo se relacionam com estes significantes? Essas foram algumas das questões que me levaram a pesquisa desenvolvida no Mestrado. Intitulada *Quem é o "povo brasileiro" que habita os Livros Didáticos de História?* Um estudo a partir do campo do currículo, a pesquisa foi defendida em janeiro de 2014, sob orientação da professora Carmen Teresa Gabriel.

A partir das reflexões teóricas nas quais esse trabalho se apoiou, defendi que essas fixações de sentido são fechamentos contingenciais e que a análise do passado se dá a partir de questões formuladas por cada presente. Afirmar, então, que as demandas dos Movimentos Sociais formuladas nas décadas de 1990 e 2000 podem contribuir para novas fixações de sentido de "povo brasileiro". Um exemplo que reforça essa afirmação são as Leis 10.639/03 e 11645/08 que determinam o Ensino de História da África afro-brasileira e o Ensino de História indígena, respectivamente, no Ensino de História como obrigatórios.

Sendo assim, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar quais as implicações da incorporação na cultura escolar das demandas, oriundas de diferentes movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo, para os processos de identificação mobilizados no Currículo de História, a partir dos sentidos de "povo brasileiro" e "brasilidade" presentes nos Livros Didáticos.

A vontade de continuar pesquisando no campo do Currículo me fez ingressar no doutorado imediatamente após o Mestrado, havia em mim o interesse e o fôlego para um mergulho ainda mais profundo em questões que considerava inescapáveis para a consolidação de perspectivas mais democráticas e politicamente subversiva nas investigações.

Neste sentido, defendo que pensar o currículo de licenciatura em meio às demandas sociais pode ser de grande contribuição para continuar pensando e defendendo um sentido de "escola democrática". Proponho assim, nesta investigação de doutorado, uma discussão sobre as formas como o currículo de licenciatura em uma disciplina específica (a História) participa das lutas pela significação de uma ordem social democrática. Adotando uma abordagem pós-fundacional, busco enfrentar as seguintes questões norteadoras: *como professores/as de Didática e Prática de Ensino de História (DEPEH) tem reelaborado seus saberes e subjetividades docentes na articulação entre o saber acadêmico e o escolar? Que lugar tem sido atribuído as questões político-epistemológicas envolvendo o currículo escolar pelos/as professores/as de prática de ensino da licenciatura de história? Que articulações entre o currículo de licenciatura e o currículo escolar de história são mobilizadas tendo em vista a aposta na possibilidade de continuarmos investindo politicamente na fixação de um sentido de currículo e escola democráticos?*

O aprofundamento nas discussões da Teoria pós-fundacional do Discurso me instigou a problematizar o próprio termo *democracia* e a importância do dissenso na construção de uma sociedade democrática. Em tempos do acirramento das disputas sobre o papel da escola – em que tem emergido projetos políticos autoritários, como o “Escola Sem Partido” – e da defesa de uma Base Nacional Curricular comum que exclui demandas de gênero de sua pauta, acredito que se faz necessária uma releitura da relação entre Ensino de História e democracia, assim do que estamos definindo ou querendo definir como currículo democrático.

Neste sentido, esta investigação procura compreender as relações com o conhecimento histórico estabelecidas por professores da disciplina de Didática e Prática de Ensino em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em outras palavras, minha curiosidade epistemológica, nos termos de Paulo Freire, e minha produção acadêmica foi alimentada pelo questionamento sobre como poderíamos continuar pensando politicamente o currículo de licenciatura em história, face à crise dos determinismos, subjetivismos transcendentais e crise da democracia representativa.

Entendo que refletir sobre as relações entre Ensino de História, Currículo e escola democrática faz-se extremamente necessário neste momento em que o próprio sentido de escola se encontra em crise, ou "sob rasura" (Hall, 1999) como defenderemos neste trabalho. A escolha

da disciplina História se dá não por acreditar que ela é a única se relacionar com a construção de uma escola democrática, mas por entender que uma das funções sociais atribuídas com frequência ao ensino de história consiste em formar crianças e jovens para o *exercício da cidadania*, tido como caminho para a construção de uma *sociedade democrática*.

Opero, pois, com a ideia que a defesa de uma escola democrática passa necessariamente pela discussão de um estado democrático, que nos remete a uma reflexão mais ampla sobre democracia. Desta forma, acredito ser importante nesses “tempos pós” (GABRIEL, 2008) repensarmos sobre as relações entre currículo e formação democrática e seus efeitos na construção de um projeto de sociedade e de escola democráticas.

Neste sentido, problematizo os sentidos hegemonicamente fixados para o termo conhecimento escolar/acadêmico, o reconhecendo simultaneamente como incontornável (GABRIEL, CASTRO, 2013) no debate sobre currículo. Como destaca Pereira (2013), as desigualdades sociais ainda são um empecilho para a construção de uma educação democrática de fato e uma forma de superar estas desigualdades é a inserção de conteúdos, na disciplina de história, que deem ouvidos a memórias de grupos até então excluídos da historiografia nacional. Nesta direção, têm aumentado os trabalhos sobre negros e indígenas no currículo de História, muitos procurando superar a exclusão destes grupos e permitir um Ensino de História que dê voz aos conhecimentos “do outro lado da linha abissal”, como chamou Boaventura de Sousa Santos (2010).

Essa opção remete a algumas questões teóricas centrais neste trabalho que é importante explicitar: o que entendemos por uma *sociedade democrática*? Em quais sentidos de currículo interessa-nos investir quando o adjetivamos *democrático*? Procurarei elucidar melhor as apostas teóricas em torno destes significantes no decorrer desta escrita. Contudo, já é possível adiantar que, assim como Mouffe (2003) argumento que uma sociedade democrática não é necessariamente uma sociedade pacificada e harmoniosa onde as divergências são superadas e um consenso único de valores comuns é obtido. Uma sociedade democrática é aquela onde “muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há uma possibilidade de escolha entre projetos alternativos” (MOUFFE, 2003, p.11).

Acredito ser importante ressaltar ainda que, durante os quatro anos em que essa pesquisa se realizou, minha vida pessoal e a vida política do Brasil também mudaram bastante, trazendo para mim novos questionamentos políticos que antes não me eram tão gritantes, ou que se acentuaram. Destaco, neste sentido, a mudança que a maternidade teve em minha vida e o golpe político/econômico ocorrido no país. Descobrir-me mãe de um menino negro numa cidade como o Rio de Janeiro – que durante a escrita final desta tese se encontra sob intervenção militar

– com alto índice de violência contra jovens negros<sup>7</sup> e onde a guerra contra o tráfico tem matado jovens e crianças negras diariamente, reforçou ainda mais em mim a necessidade da luta em favor dos direitos humanos<sup>8</sup> e por igualdade racial. Aliado a isso, o golpe na democracia brasileira com a destituição da presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016 confirmou em mim a importância de pensar um ensino de história que seja voltado para práticas democráticas e que defenda a escola pública democrática.

### **Lugares de Fronteiras e de falas: delimitando os contornos de pesquisa**

A partir desta motivações e afiliações teóricas, o objetivo geral da tese foi, portanto: interpretar, nas narrativas produzidas pelos professores de Didática e Prática de Ensino de História (DEPEH) da UFRJ, as articulações curriculares, que estes estabelecem em suas práticas pedagógicas, em meio as disputas por escola pública democrática. E como objetivos procurei: compreender, em meio a essas articulações curriculares produzidas por esses professores, o papel atribuído a relação com o conhecimento escolar; e discutir, a partir de uma perspectiva pós-fundacional, as possibilidades de construção de um “currículo de história democrático”, problematizando tanto os significantes “currículo” quanto “democrático”.

Compreendendo a docência como experiência instituinte de formação que potencializa diferentes formas de “ser e estar na docência” (BRAGANÇA, 2009), escolhi trabalhar com a DEPEH. A escolha desta disciplina se deu pelo entendimento desta como sendo um entre-lugar do conhecimento acadêmico e do conhecimento escolar, uma vez que é nela que se apresenta uma orientação específica para o exercício da docência, por meio de discussões e de sua articulação com o Estágio Supervisionado obrigatório. Neste sentido, os professores desta disciplina operam tanto com conhecimentos acadêmicos do campo da História e da Didática, quanto com conhecimentos históricos escolares.

Em termos empíricos, a tese analisou entrevistas narrativas produzidas com professores desta disciplina na Universidade Federal do Rio de Janeiro, bem como seus programas de curso, além de diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação referentes à licenciatura. A

---

<sup>7</sup> Segundo o Atlas da Violência 2017, a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras.

<sup>8</sup> É impossível não mencionar aqui que em 14 de março de 2018, uma semana após a defesa deste trabalho de pesquisa, a vereadora Marielle Franco, mulher negra, favelada, lgbt e grande defensora dos Direitos Humanos na cidade do Rio de Janeiro foi assassinada friamente no centro da cidade. A morte de Marielle foi mais um ataque a sociedade democrática, aos direitos humanos e as mulheres negras, e apesar de inicialmente ter me causado tristeza profunda, me confirma a necessidade de pensarmos as pautas trazidas na escrita deste texto.

escolha da UFRJ como campo de pesquisa se justifica pela singularidade do processo de reformulação curricular do Curso de Licenciatura de História a partir das recomendações e determinações do MEC. Na UFRJ a superação do modelo 3+1<sup>9</sup> tem encontrado resistências, evidenciando as tensões que atravessam a cultura universitária em torno do próprio entendimento do ofício docente.

Atualmente, a graduação da UFRJ se constitui de Bacharelado em História e, juntamente com a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação, da Licenciatura em História. Ambos são oferecidos nos turnos integral e noturno, este último criado no segundo semestre de 1994. Para obter o título de Bacharel em História, o estudante precisa cursar 26 disciplinas obrigatórias, 8 disciplinas de Escolha condicionada, 2 Disciplinas de Livre Escolha, além de participar em Laboratórios de Pesquisa<sup>10</sup>.

Caso deseje obter também o diploma de Licenciado em História, que o habilita a lecionar em escolas da Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio), o estudante deve cursar também as disciplinas oferecidas pela Coordenação de Licenciaturas da Faculdade de Educação, que são as seguintes disciplinas obrigatórias<sup>11</sup>: Educação Brasileira, Didática, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação no Mundo Ocidental, Didática Especial I, Didática Especial II, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (Requisito Curricular Suplementar – RCS). Sendo que as disciplinas de Didática I e II são voltadas para o ensino da área específica do licenciando.

É importante destacar que as disciplinas Didática I, Didática II, Prática de Ensino são oferecidas em 2 semestres consecutivos normalmente pelo mesmo professor, simultaneamente às atividades de Estágio Supervisionado – que podem ser realizadas no Colégio de Aplicação da UFRJ ou outra instituição de Educação Básica conveniada com a Faculdade de Educação. Isso faz com que seja uma mesma turma durante um ano inteiro com um mesmo professor. E é por isso que, nesta tese, faço referência à Didática e Prática de Ensino de História como uma disciplina<sup>12</sup>. Na escola onde o estágio é realizado, o licenciando acompanha aulas de uma turma ao longo do ano, participa de reuniões de planejamento e avaliação junto a um professor regente e realiza sua regência (aula) na turma.

---

<sup>9</sup> Esse sistema conhecido como 3+1 foi duramente criticado no campo educacional e será discutido mais profundamente ao longo deste trabalho.

<sup>10</sup> Manual do Estudante UFRJ 2012.

<sup>11</sup> Informações disponíveis na página da Coordenação de Licenciaturas da FE: <http://www.educacao.ufrj.br/portal/educacao.php?pst=2&pgn=licenciatura>. Acesso em 15/08/2017.

<sup>12</sup> Reconheço as particularidades de cada uma destas disciplinas, mas para fins da escrita desta tese as analisei conjuntamente. Isso se justifica por elas serem ministradas sempre de forma articulada pelo mesmo professor no decorrer de um ano letivo inteiro.

A disciplina de Didática Especial e Prática de Ensino de História me pareceu indispensável de ser analisada. A aposta foi de que os conteúdos, discussões amparadas em textos e desafios colocados pelas atividades de prática pedagógica, seriam um momento privilegiado de constituição de uma reflexividade crítica e de uma identidade profissional docente. Como parte obrigatória do currículo do curso, os licenciandos estariam ali sendo desafiados a se apropriar de conteúdos, experiências e discussões travadas ao longo de sua formação por meio do planejamento e da realização de práticas pedagógicas, nas quais precisam criar formas pessoais de produção do conhecimento histórico escolar. E neste sentido, os professores formadores da disciplina acabam tendo que trabalhar neste entre-lugar do acadêmico e do escolar.

A realização de entrevistas narrativas com os professores foi pensada de forma a contribuir para uma abordagem metodológica que permita entendê-los não só como “sujeitos entrevistados”, mas como sujeitos políticos construtores de conhecimento e que no decorrer de suas biografias produzem também identidades narrativas relacionadas à sua profissão. Afastando-me das perspectivas essencialistas que tendem a coisificar o sujeito, aproximei-me de pesquisas que trabalham com a categoria 'sujeito' numa pauta pós-fundacional, para desta forma pensar o currículo de licenciatura em história.

Ao escrever sobre o saber docente nesta pauta de pesquisa, Gabriel (2018) faz questionamentos que me instigaram a pensar as análises das narrativas nesta tese. Neste sentido cabe problematizar como pensar essas operações após a radicalização da crítica aos objetivismos essencialistas e os subjetivismos transcendentais. Como operar com a ideia de 'conhecimento objetivo' ou 'objetivado' sem reafirmar um sentido particular de conhecimento que o considera como “algo exterior ao sujeito que o produz, ensina ou aprende, ou seja, como algo coisificado, podendo ser quantificado, acumulado e mensurado” (2018, p. 2)? Como pensar o conhecimento de outra forma que não a das leituras metafísicas ou positivistas? Como pensar o docente para além da pauta de um racionalismo cartesiano que o reduza a um ser regido pela Razão Moderna transcendental, única capaz de dotá-lo de capacidade de discernimento, autonomia absoluta e vontade própria? E ao mesmo tempo sem reforçar a lógica binária e dicotômica entre estrutura e sujeito pela qual o docente é percebido como um ser sem nenhuma possibilidade de agência?

Com esses questionamentos em mente, busquei, portanto, apoiada nas contribuições de Gabriel (2015), deslocar o papel atribuído ao indivíduo (professor) face ao peso das estruturas nos processos de subordinação, resistência ou de oposição no jogo político, e operar com a ideia de sujeito político de forma a articular as dimensões singular e coletiva que configuram os

processos de subjetivação. É importante pensar quais são os elementos de sociabilização e de subjetivação desses professores. E que só se produz outros antagonismos se se percebe situado em posição de subalternidade em meio a uma ordem social desigualmente estruturada.

Nesse mesmo movimento, me aproximo, também, da discussão sobre sujeito social singular criado por Delory-Momberger (2015 e 2012), de modo a tentar pensar como esses professores reagem ao currículo existente. Dito de outra forma, interessa-me perceber quais os processos de objetivação/subjetivação existentes no processo de agência desses sujeitos sobre uma estrutura discursiva do currículo de história. Esta perspectiva parte de uma lógica que entende que as trajetórias pessoais e profissionais estão interligadas, permitindo operar com a ideia de um sujeito que se constrói nas relações que estabelece com os outros, com a história social a sua volta e com sua própria história.

Entendo, portanto, que o indivíduo não existe sem sua inscrição social e, desta forma, por meio da biografização podemos tanto perceber e analisar essa inscrição no mundo, quanto a sua forma singular de ser afetado pela mesma. Acredito assim que a hibridização teórica entre a perspectiva pós-fundacional e a abordagem metodológica das pesquisas biográficas pode contribuir para uma análise tanto do entendimento da categoria sujeito quanto da relação do indivíduo com o meio ao seu redor, sua inscrição social, isto é a relação entre indivíduo e sociedade, sujeito e estrutura.

Sendo assim, optei por trabalhar nesta investigação com uma abordagem narrativa que condensou tanto metodologias de investigação da entrevista narrativa, como formulada por Schütze (2011), quanto da biografização (DELORY-MOMBERGER, 2012). Isso se justifica por acreditar que entender um pouco como estes professores se constituíram e se constituem em professores de Didática e Prática de Ensino nos ajuda a compreender suas tomadas de posições e escolhas no que diz respeito ao currículo desta disciplina. E foi neste sentido também, que comecei esta escrita narrando um pouco de minha própria trajetória profissional e pessoal.

Como forma de organizar o trabalho aqui defendido, optei por uma escrita em espiral, ou seja, com capítulos que abordem de forma entrelaçada teoria, empiria e metodologia. O texto foi dividido em 5 capítulos. No primeiro, *Contornos Teóricos-Metodológicos: Delineando o Contexto*, inicio a conversa delimitando a perspectiva pós-fundacional que orienta todo meu trabalho e os contornos das disputas sobre escola/universidade democrática no Brasil.

No segundo capítulo, *Tornando-se Sujeitos Formadores no Curso de Licenciatura*, continuo a conversa apresentando os sujeitos entrevistados e as próprias concepções da categoria sujeito com que trabalhei.

No capítulo três, *Currículo e Escola/Universidade "Democrática": que Articulações Possíveis Em Meio Ao Jogo Político?*, posiciono-me nas disputas por significações de Currículo e de Currículo de História, a partir da defesa do caráter incontornável do conhecimento nesta discussão.

No quarto capítulo – *O Currículo de Licenciatura em História: Articulações entre o Acadêmico e o Escolar* – abordo como as disputas em torno dos objetivos esperados para um curso de formação têm aparecido tanto nos textos acadêmicos do campo educacional quanto nas resoluções para os cursos de formação de professores, e mais especificamente no curso de licenciatura de História da UFRJ.

E, por último, mas não de forma menos importante, no capítulo 5 – *Formando politicamente o professor de história: o percurso entre a universidade e a escola* – procuro, em diálogo com a discussão feita nos capítulos anteriores, analisar os processos de objetivação e de subjetivação mobilizados pelos docentes entrevistados em suas narrativas, abordando os diálogos possíveis entre currículo acadêmico e escolar pensando a construção de uma escola democrática.

## **CAPÍTULO 1 CONTORNOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: DELINEANDO O CONTEXTO**

Este capítulo pode ser visto como um primeiro encontro, nesta escrita, entre teoria, metodologia e empiria de forma a tentar explicitar para o leitor as escolhas realizadas durante o processo de pesquisa relatado nesta tese. Ele tem por objetivo apresentar o contexto discursivo mais amplo no qual se debruçou este estudo em diálogo com a postura epistêmica que o orienta.

De antemão é preciso deixar claro que durante minha pesquisa, empiria e teoria se mostraram permanentemente lado a lado. Trata-se assim, de explicitar, como bem elucidou Pugas (2014) “minha forma de olhar para a pesquisa, o modo como escolhi lidar com temas, problemas e problemáticas”. Isso significa que optei por explicitar o olhar pós-fundacional a partir do qual elaborei as minhas questões, orientei minhas escolhas metodológicas, selecionei os sujeitos da pesquisa e estruturei esta escrita-tese ao longo dos diferentes capítulos. Este capítulo é, portanto, um 'primeiro encontro', um início de conversa.

Essa opção se justifica igualmente pela densidade teórica do quadro de inteligibilidade no qual se inscreve esta tese. Assim, ao invés de explicitar e sintetizar a sua apropriação em um único capítulo, sugiro uma leitura em espiral por meio da qual cada capítulo trabalha um ou mais aspectos da abordagem teórico-metodológica aqui privilegiada de forma tanto a subsidiar o tratamento empírico como a aprofundar os efeitos dessa interlocução na análise curricular a partir do recorte selecionado.

Neste primeiro capítulo, que se apresenta como uma 'conversa inicial', focalizo o olhar na interpretação dos contextos discursivos - escolar e universitário - que se apresentam como pano de fundo para o enfrentamento das questões de pesquisa formuladas e anteriormente mencionadas. Para dar conta desta proposta de estruturação da escrita, dividi este capítulo em duas seções que buscam costurar o fio que guiará os próximos quatro capítulos. Na primeira seção (1.1), anuncio uma possibilidade de leitura política do social que alimenta esta escrita de tese, a partir do diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional. Interessa-me, nessa primeira parte sublinhar o entendimento da dimensão política nessa abordagem radicalmente anti-essencialista. Nesta perspectiva, considerando que não existem definições a priori para nenhum significante, apresento as fixações contingenciais de sentidos para termos como 'social/sociedade', 'democracia', 'discurso', 'hegemonia', 'político' nos quais este estudo investiu. Na segunda seção, sublinho os efeitos da incorporação dessas contribuições para o entendimento do tanto da própria ideia de 'contexto' como dos contextos singulares - escolar e

universitário - que oferecem os contornos das reflexões aqui propostas e expressas no título atribuído a esta tese.

### **1.1 A luta política a partir da perspectiva pós-fundacional**

As lutas sociais contemporâneas deixam plenamente visível esse movimento contraditório que tanto o discurso das escatologias religiosas como o das modernas escatologias seculares ocultaram e reprimiram. Hoje começamos a aceitar a nossa própria finitude, com todas as possibilidades políticas que ela abre. Esse é o ponto em que se apresenta o potencial liberador de nossa era pós-moderna. Poderíamos dizer talvez que hoje estamos no fim da emancipação e no início da liberdade (LACLAU, 1996, p. 38).

Início esta conversa me posicionando no campo teórico/discursivo das investigações pós-fundacionais. Isto significa dizer que reconheço que a incorporação das contribuições desses estudos pelo campo educacional<sup>13</sup> me ajudam a pensar as questões de investigação aqui trazidas de forma não só a romper radicalmente com essencialismos no campo do Currículo, mas também a pensá-las a partir de uma outra leitura política do social. Como abordar o Currículo de História de forma anti-essencialista sem cair num relativismo que se exime de todo e qualquer posicionamento? Tenho, pois, compreendido que o campo educacional se insere nos jogos do político e das políticas<sup>14</sup> e desse modo, defendo a importância do diálogo entre os pesquisadores deste campo com os pesquisadores das demais áreas das Ciências Humanas. Nesse sentido, acredito ser importante deixar claro ao leitor alguns conceitos e entendimentos que permitem deslocar sentidos de currículo, docência, sujeito e conhecimento como me proponho no decorrer deste trabalho. Para tal, apresento a seguir a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe - TD (2004) a partir da escolha de alguns conceitos que ela desloca, dentre eles hegemonia, antagonismo, democracia, discurso.

Como bem nos lembra Marchart (2008), toda teoria que “supõe explicar um campo geral de fenômenos passará, não obstante, por uma experiência histórica particular” (p.1). Não é por acaso que segundo Mendonça (2014) pensar normativamente tendo como inspiração epistemológica o pós-estruturalismo laclauniano é considerar a ocorrência de acontecimentos políticos efetivos, ou seja, movimentos políticos reais. Neste sentido, convém destacar que a teoria do Discurso de Ernesto Laclau possui como pano de fundo a experiência do peronismo

---

<sup>13</sup> O diálogo com as teorizações pós-fundacionais tem sido incorporado ao campo educacional por estudiosos como Gabriel (2011, 2012, 2013, 2015, 2017, 2018), Macedo (2015), Lopes (2014), Borges (2016), entre outros.

<sup>14</sup> Como veremos mais a frente esses dois conceitos são diferenciados na Teoria do discurso que guia este trabalho.

na Argentina, a partir da qual construiu sua teorização política e social. Constituindo-se em uma rede de pesquisadores e teóricos que passou a ser conhecida como Escola de Essex, esse movimento traz contribuições singulares e relevantes para a produção do que é nomeado como a Teoria do Discurso. Mas o que vem a ser a Teoria do Discurso nessa perspectiva? E como ela pode contribuir para uma pesquisa no campo educacional e, mais especificamente, no campo do Currículo? Este estudo se filia aos estudos curriculares que apostam na potencialidade heurística dessa abordagem para pensar a interface currículo-poder- política de um outro lugar epistêmico, como procurarei evidenciar ao longo da tese.

Existem várias maneiras de nomear o pensamento desses autores: Teoria do Discurso, Teoria da hegemonia, reflexão pós-marxista, marxismo pós-moderno, teoria da democracia radical. Apesar da variedade de nomes, segundo Burity (2008), a pretensão de Laclau e Mouffe é de, a longo prazo, construir uma abordagem política, ou, talvez, mais precisamente, uma concepção da política como ontologia do social. Nessa mesma linha de argumentação Mendonça (2008), leitor de Laclau, reconhece que vivemos, em nossa contemporaneidade, do ponto de vista epistemológico, um momento de emergência de novas teorias, de novos discursos emancipatórios sem estarem embasados em teorias que se apresentam como “verdades absolutas” da história. O papel da teoria seria, portanto, conhecer os elementos ontológicos do político, promovendo uma reflexão do ser enquanto ser. Essa reflexão perpassaria o conhecimento do discurso como categoria ontológica central. “Entender como o discurso é articulado, como sua existência é precária e contingente, ajuda-nos a compreender o porquê são inócuas as formulações normativas que visam congelar o fluxo inconstante da vida e das relações sociais” (MENDONÇA, 2014, p.135).

Interessa-me, pois, explorar nesta seção o entendimento da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004), como uma ferramenta de compreensão política do social (Mendonça e Peixoto, 2008), tendo na interface poder-discurso uma chave de leitura potente. Com efeito, esses autores propõem uma teorização social que se inscreve no movimento de radicalização às leituras essencialistas e deterministas do social. Eles operam com uma outra compreensão do fenômeno político-social e da luta política ao problematizar a ideia de fundamento último nos processos de significação/definição que instituem o mundo social.

Isso não significa dizer que as teorias pós-fundacionais são antifundacionais, elas problematizam a ideia de fundamento último metafísico abrindo assim, a possibilidade de compreendê-los como não sendo previamente fixados e que, portanto, podem ser deslocados e ressignificados. Como bem afirma Marchart (2007), o pós-fundacionismo não tem por objetivo apagar completamente as figuras do fundamento, mas sim enfraquecer o seu status ontológico.

E isto não leva a operar em nossas análises com a ausência de todos os fundamentos, mas destaca a impossibilidade de um fundamento final, o que é algo completamente diferente. Essa postura epistêmica, segundo ele, implica em uma maior consciência da contingência e do político.

Pós-fundacionalismo, de acordo com Marchart (2009), pode ser compreendido como perspectiva teórica que defende a constituição da contingência e das disputas de sentidos na interpretação do fenômeno político. Em suma, o pensamento pós-fundacional contesta o fundamento, mas não o nega, reforçando assim a luta pela duração, pela contingência do fundamento. “A dissolvência dos marcos das certezas” (LEFORT, apud MARCHAT, 2009:19) seria o projeto epistemológico que une as teorias pós-fundacionais. Com esta definição de pensamento pós-fundacionalista, Marchart (idem) cita os estudos de Heidegger, Wittgenstein, e mais na segunda metade do século XX, a proposta da teoria da hegemonia de Ernesto Laclau, por exemplo (ROCHA, 2013, p. 41, nota 16).

O fundamento contingente constitutivo ou a “essência negativa” do existente é justamente a abertura do social, sendo as diversas ordens sociais existentes na história somente esforços (sempre precários e incompletos) de domesticar/estabilizar o campo das diferenças por meio do domínio sobre o campo da discursividade.

Do mesmo modo, essa negação do fundamento último permite recolocar no jogo da linguagem sentidos de político e política, afetando diretamente a compreensão de participação e/ou posicionamento político diante de questões como desigualdade social e econômica, injustiças sociais e cognitivas, bem como olhar de outra maneira a problemática da diferença. Não se trata mais apenas de defender ou afirmar os direitos de sujeitos ou grupos diferentes historicamente posicionados como subalternos nos processos de estruturação de uma ordem social específica. O que está em jogo na pauta pós-fundacional é o reconhecimento da diferença ontológica como campo de significação em meio ao qual se travam disputas pela hegemonização, sempre provisória, de determinados discursos em detrimento de outros. É importante reafirmar, portanto, que deslocar os sentidos dos fundamentos, não implica como já observado, negá-los ou abster-se da luta política. Pelo contrário, significa participar da luta por significação e hegemonização de sentidos no mundo. É justamente o reconhecimento dessa fissura ontológica que abre outras possibilidades de entendimento de social, política/político e simultaneamente da própria noção de 'discurso', como categoria teórica.

Assumo assim, ancorada nos posicionamentos teóricos que têm sido defendidos dentro do GECCEH, que a escolha pela Teoria do Discurso significa a assunção de uma virada ontológica que afeta radicalmente a relação entre pensamento e linguagem. Dentro desta perspectiva, Gabriel afirma que

“(...) ao explicarmos as diferentes práticas sociais que elegemos como questões de pesquisa, mobilizamos noções de “real”, “social”, “sujeito”, que, embora, muitas vezes não explicitadas, estão ali silenciosas, mas potentes, participando e interferindo no rigor que se exige de todo trabalho de pesquisa. (...) “Sociedade brasileira”, “estrutura social”, “realidade educacional”, “sistema escolar” são exemplos de expressões que fazem parte do nosso fazer pesquisa de cada dia e que carregam formas de enfrentamento da relação entre as palavras e as coisas. Isso significa que antes de serem percebidas e significadas como *desigual, capitalista, injusta, democrática, libertadora, reprodutora, eficiente, tolerante*, essas palavras já são linguagem. Integram uma trama de saberes, uma episteme. Já dizem de perspectivas de olhar e de nomear o mundo” (GABRIEL, 2011, p.4).

O conceito de discurso a partir de uma perspectiva pós-fundacional vai, portanto, além do campo de referência linguístico e configura-se como ontologia do social, tornando-se uma chave de leitura central para compreensão desta teoria. Burity (2008) destaca que o conceito de Discurso possui duas matrizes referenciais importantes para compreensão da teorização proposta por Ernesto Laclau. A primeira dela é a definição de discurso como ativação de recursos linguísticos, ou seja, o uso social da linguagem, que é a forma de comunicação social. A segunda referência é o campo disciplinar que ganhou destaque, dentro das ciências humanas, no início do século XX: campo da linguística, que entende o discurso como sistema de regras de produção social sentido. Em diálogo com e contra as contribuições de Saussure, Laclau e Mouffe vão além das proposições do campo da linguística para afirmar que o sistema de produção de sentido é inseparável da realidade física do objeto (LACLAU e MOUFFE, 1990). Ou seja, o sentido de discurso é co-constitutivo da realidade social, de modo que se pode dizer, que não há nenhuma realidade social que possa ser acessada fora do jogo da linguagem em meio ao qual são fixados contingencialmente os sentidos das coisas desse mundo<sup>15</sup>. Como afirma Burity,

Há regras historicamente definidas de produção do sentido as quais todo falante/escritor de uma língua, ou todo agente social na maioria das vezes precisa dobrar-se para que sua fala ou ações torne(m)-se reconhecidas por outros e produza efeitos no mundo (...) Não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos e naturais, em um sistema de significação que situe e hierarquize esses fatos no mundo (BURITY, 2008, p.39).

O processo de significação, portanto, equivale a uma articulação possível entre um significante e um significado. E é o intuito da teoria de Laclau recuperar o caráter inseparável,

---

<sup>15</sup> Como bem nos lembra Gabriel (2017), essa perspectiva não nega a materialidade do mundo, isto é a existência dos objetos, externa ao pensamento, mas sim, a possibilidade de que os mesmos possam se constituir como objetos à margem de toda condição discursiva de emergência. Gabriel afirma que essa interpretação do signo linguístico em Saussure é problematizada pelo pensamento desconstrucionista por meio da crítica ao binarismo fala/escrita, com o qual essa interpretação opera. Derrida aponta justamente a contradição, presente no pensamento de Saussure, entre os princípios da arbitrariedade e da referencialidade do signo.

instituível, inerradicável do processo de significação para a compreensão e para a constituição dos fenômenos sociais. O que implica a compreensão dos fenômenos sociais como sendo sobre determinados, ou seja, havendo diferentes formas de abordá-los, uma vez que são investidos e atravessados por distintas formações discursivas.

Uma formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentidos. Sendo assim, toda formação discursiva está hegemônica por um conjunto determinado de discursos; é esta *hegemonia* que acaba por produzir efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam (BURITY, 2008, p. 42).

O conceito de discurso é assim, utilizado por Laclau como categoria teórica que procura dar conta das regras de produção de sentido pelos quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e num conjunto de discursos articulados entre si num determinado fenômeno específico. Com base nesta perspectiva, Burity (2008) define o discurso como sendo uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos de estratégias conscientes e inconscientes, sendo parte inseparável da ontologia social dos objetos e dos sujeitos.

São essas múltiplas possibilidades de nomear o mundo somadas ao reconhecimento da fissura ontológica de qualquer tentativa de definição que

mantêm a provisoriabilidade do fundamento, que, ao invés de serem percebidos como estanques, definitivos, únicos, completos e transcendentais, passam a ser significados como fechamentos precários, provisórios, parciais e exercendo uma função discursiva indispensável em meio ao jogo da linguagem para que a significação aconteça (SANTOS, 2014, p. 31).

O conceito de Discurso, na abordagem aqui privilegiada, é construído, pois, a partir do pressuposto de que o sentido não se constitui enquanto um ato puramente mental, não é intencionalidade, algo que procede da vontade de um sujeito presente a si. O sentido sempre é constituído e circula socialmente, e existem regras historicamente definidas de produção do sentido (discursos) às quais todo agente social precisa desdobrar-se para que sua fala ou ações tornem-se reconhecida por outros e produza efeitos no mundo. Desta maneira, qualquer enunciação discursiva, para se constituir e surtir efeito, está sempre situada em meio a discursos, sistemas de significação que organizam e hierarquizam os fatos físicos (humanos ou naturais) que se articulam ou disputam com outros a estabilização do “ser” das coisas e sujeitos desse mundo.

Nessa abordagem discursiva alguns conceitos como os de "prática articulatória", "hegemonia", 'antagonismo' e 'deslocamento', assumem um papel de destaque para a compreensão da dinâmica político-social impressa nos processos de significação tais como interpretados no âmbito da teorização laclauniana.

O conceito de prática articulatória tal como desenvolvido por Laclau e Mouffe (1985) é caracterizado como a construção de pontos nodais que parcialmente fixam sentidos, sendo estes sempre parciais devido ao que eles chamam de “a abertura do social”, que por sua vez é uma consequência do “constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade” (LACLAU e MOUFFE 1985, p.113 apud HOWARTH, 2000, p. 102, tradução<sup>16</sup>). Laclau e Mouffe opõem-se ao fechamento do modelo linguístico que reduz todos os elementos de uma prática articulatória a momentos internos de um sistema, pois isso implicaria que toda ação social fosse simplesmente uma repetição de um sistema de significados e práticas estabelecidos a priori fora do jogo da linguagem. Segundo eles, a possibilidade de construir novos ‘pontos nodais’<sup>17</sup>, que ‘parcialmente fixam sentido’, seria a característica principal de uma prática articulatória. A partir desta perspectiva, Laclau e Mouffe diferenciam entre ‘elementos contingentes’ em um campo discursivo e ‘momentos necessários’ articulados em um discurso particular.

No que diz respeito ao conceito de hegemonia, tal como utilizado por Laclau e Mouffe, (1990) trata-se com efeito de pensá-la como operações discursivas resultantes de articulações provisórias e contingenciais em meio às disputas permanentes entre processos de significação. Mendonça e Rodrigues (2008) afirmam que na TD de Laclau, Hegemonia é uma relação em que um determinado significante, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. Dito de outra maneira: para que um discurso possa se hegemonizar, é preciso que uma particularidade seja capaz de esvaziar o sentido de suas demandas para incorporar demandas de várias outras origens.

A ideia de hegemonia existe justamente em contraposição a ideia de falta constitutiva, presente na teoria laclauniana. Com efeito, a noção de falta constitutiva induz a ideia de que todas as identidades (no sentido ontológico, isto é, do ser enquanto ser) se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a

---

<sup>16</sup> As traduções de David Howarth extraídas dos capítulos 6 e 7 do livro "Discourse", publicado pela Open University Press, em 2000 e utilizadas neste texto, foram feitas no âmbito de estudos internos do GECCEH, pelos pesquisadores Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

<sup>17</sup> Pontos discursivos privilegiados que conferem significados parcialmente fixos a um conjunto particular de significantes e que, por esta função, sustentam e organizam ordens sociais (HOWARTH, 2000).

partir de sua relação com outras identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagonico (uma outra identidade que nega sua própria constituição). Segundo Laclau e Mouffe (1985) estabelecer uma relação hegemônica significa a tentativa da constituição de uma relação de ordem. “Entendo por hegemonia uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente” (LACLAU, 2002, p.122), de onde é possível tirar a ideia de ordem hegemônica.

A hegemonia para Laclau é percebida como um lugar vazio, ou seja, um lugar cuja ocupação é sempre cobijada e resultado de incessantes disputas entre os múltiplos interesses e discursos dispersos no campo da discursividade (BURITY, 2008). Como afirma Laclau (2005)

Essa operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que denominamos *hegemonia*. E dado que essa totalidade ou universalidade encarnada é, como vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica passa a ser algo da ordem do significante vazio, transformando sua própria particularidade no corpo que encarna uma totalidade inalcançável (LACLAU, 2005, p. 95. Tradução livre).

Outra noção-chave na Teoria do Discurso é o de 'antagonismo', criado de forma original na obra *Hegemonia e Estratégia Socialista* (2005) por Laclau e Mouffe. Ele passa a ser entendido de maneira diferente daquelas mobilizadas nas teorizações sociais de cunho determinista e essencialista que tendem a tomá-lo como um conflito entre agentes sociais com identidades e interesses plenamente constituídos. Com efeito, os antagonismos sociais, na perspectiva da TD de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2005) ocorrem porque, em qualquer situação/formação discursiva singular, agentes sociais são *incapazes* de constituírem suas identidades de forma plena e, por conseguinte seus interesses. Como nos aponta Howarth (2000), os antagonismos

(...) não podem ser explicados por nenhuma lógica positiva ou essencialista de sociedade. Eles também revelam a contingência e precariedade de toda identidade e objetividade social, uma vez que qualquer identidade é sempre ameaçada por algo que lhe é externo. O papel dos antagonismos é, assim, constitutivo da objetividade social, pois formações sociais dependem da construção de relações antagonicas entre agentes sociais de 'dentro' e de 'fora' de uma formação social (Laclau 1990:17-18). A partir dessa ótica, antagonismos revelam os limites ou fronteiras políticas de uma formação social, porque eles mostram os pontos onde a identidade não pode mais ser estabilizada em um sistema de diferenças significativo, sendo contestada por forças que se situam no limite daquela ordem (HOWARTH, 2000, p.106).

Uma dada formação discursiva hegemônica é ameaçada pela constituição de antagonismos, ao constituir uma identidade puramente negativa que não pode ser representada positivamente, pois, se ela pudesse ser representada, seria simplesmente outro momento dentro

de um discurso existente. Como essa identidade externa deve ser significada como uma ameaça, ela precisa ser partilhada negativamente por aqueles interpelados pelo discurso.

As disputas discursivas pela produção de hegemonias implicam, pois, necessariamente a produção de antagonismos que suturam contingencialmente processos de significação. Essas disputas mobilizam duas lógicas indissociáveis: a lógica da diferença e a lógica da equivalência. Segundo Howarth (2000), a *lógica de equivalência* consiste na

(...) dissolução das identidades articulares de sujeitos dentro de um discurso pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles. Em outras palavras, na lógica de equivalência, se os termos  $a$ ,  $b$  e  $c$ , são tornados equivalentes ( $a = b = c$ ) em relação à característica  $d$ , então  $d$  deve negar totalmente  $a$ ,  $b$  e  $c$  ( $d = - (a, b, c)$ ), assim subvertendo os termos originais do sistema. Isso significa que a identidade daqueles interpelados por um discurso seria sempre dividida entre um grupo particular de diferenças conferidas por um sistema discursivo existente ( $a, b, c$ ) e a ameaça mais universal colocada pelo exterior discursivo ( $d$ ) (HOWARTH, 2000, p.107).

Já a *lógica da diferença* atuaria no estancamento, na quebra de cadeias de equivalência existentes por meio da produção de diferenças radicais, isto é, de limites que funcionam como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (LACLAU, 1996, p.71).

Em texto recente sobre a teoria laclauiana, Mendonça (2014) destaca o papel do conceito de antagonismo nas formulações de Laclau. Como formulado por Laclau (1996) antes de ser uma relação entre objetividades já dadas, o conceito de antagonismo representa o próprio momento em que as mesmas passam a ser constituídas.

Assim, antagonismo é condição de possibilidade para a formação de identidades políticas e não meramente um campo de batalha que se forma entre duas forças já prontas. A presença do outro é identificada como a condição da impossibilidade da plena constituição. Antagonismo é, portanto, uma experiência de negatividade, uma relação que apresenta o limite da objetividade ou da constituição plena das identidades.

Com base nisso, Laclau (1996) coloca a categoria de “deslocamento” num nível anterior ao de “antagonismo”. E neste sentido, “o outro antagonônico, o inimigo, não é mais o “não simbolizado”, mas a própria possibilidade da simbolização, da identificação” (HOWARTH, 2000, p. 106). A inserção da categoria *deslocamento* se dá no diálogo que Laclau realiza com a psicanálise lacaniana, e permite o desenvolvimento da ideia de subjetividade política como alternativa ao deslocamento estrutural (MENDONÇA, 2014). O deslocamento é, assim, o momento exato da impossibilidade da significação e se relaciona diretamente com a teoria com o real lacaniano.

O real lacaniano é justamente o não simbolizado, a impossibilidade da produção de sentidos. A dificuldade de entender o real é parcialmente devido ao fato de que ele não é uma “coisa”; ele não é um objeto material no mundo, ou no corpo humano ou mesmo na “realidade”. Para Lacan, nossa realidade consiste de símbolos e de processos de significação. Portanto, o que nós chamamos de realidade está associado com a ordem simbólica ou com a “realidade social” (HOMER, 2005, p.81 apud MENDONÇA, p. 157).

Este estudo opera com esse mesmo entendimento para significar a realidade educacional brasileira, que serve de pano de fundo para as reflexões aqui desenvolvidas. Isso significa não a perceber como um objeto material passível de apreensão como muitas vezes aparece no discurso educacional. Não é por acaso que

(...) essa postura teórica nos remete ao epicentro da crise representacional (MENDONÇA, 2008; BURITY, 2010), abrindo pistas para enfrentá-la, na medida em que contribui para o debate acerca da objetivação do real em face aos processos de significação. Nesta perspectiva, o que existe é diferença e é em meio a essa diferença que nos constituímos como sujeitos e nomeamos o mundo. Dito de outra maneira, é em um contexto de um sistema de diferença que produzimos discursivamente subjetividades a partir das quais disputamos processos de objetivação (SANTOS, 2014, p.39).

Como afirma Stavrakakis (2003 apud MENDONÇA, 2014) tanto o deslocamento, quanto o antagonismo são irrepresentáveis e são ao mesmo tempo traumáticos/interrompidos e produtivos:

Deslocamentos são traumáticos no sentido de que ‘ameaçam identidades’ e são produtivos no sentido de que servem como ‘a fundação na qual novas identidades são constituídas’. Similarmente, o real traumático sempre interrompe todas as tentativas de simbolização; e, ainda, ele nunca cessa de chamar por novas simbolizações. Está claro que a emergência desse conceito de deslocamento real como central para o político é um dos mais importantes produtos do diálogo de Laclau com a psicanálise e aquele que diretamente liga o seu argumento sobre a impossibilidade da sociedade com a irredutibilidade do real no discurso lacaniano” (STAVRAKAKIS, 2003, p. 324 apud MENDONÇA, 2014, p. 157).

Essa abordagem discursiva permite produzir outras leituras políticas do social, desestabilizando sentidos hegemonicamente sedimentados tanto de termos como social/sociedade quanto política/político.

Assim, nesse quadro teórico, o “social” se estrutura a partir de um movimento discursivo duplo de fixação/desfixação, um jogo infinito de diferenciação:

(...) dado que a completa desfixação de sentido é uma impossibilidade tanto como o é sua completa fixação (pois um universo sem nenhum sentido seria um universo psicótico), é possível supor também um contra movimento a fim de que, por outro lado, seja possível realizar esforços parciais de efetuar essa “fixação basicamente impossível”: em resumo, tem que haver um esforço de limitar o jogo da diferença. A pré-condição para que isso funcione reside no fato de que a totalidade não está meramente ausente, mas continua presente mesmo em sua ausência mesma (...) (MARCHART, 2009, p.182, tradução livre).

Cabe ressaltar a diferenciação realizada entre *Social* e *Sociedade*. A sociedade enquanto totalidade apreensível seria, assim, um horizonte irrealizável, mas que se faz necessário para a constituição de sentido e a sedimentação de práticas sociais. São as fixações parciais de sentido empreendidas pelo discurso que permitem a constituição da “sociedade” em práticas e objetos, em meio à “infinitude do social” (BARCELLOS, 2013). A sociedade pode ser assim, entendida como o efeito de uma ausência ou negatividade, residindo exatamente no antagonismo insolúvel entre tentativas de dominar o sentido do social.

Nessa perspectiva, o social, portanto, é um social significativo, hermenêutico, e é articulação uma vez que a sociedade é impossível. Desse modo, nunca estaremos numa situação em que a sociedade encontre sua base última ou atinja sua totalidade, onde o antagonismo desapareça e a política termine.

Isso implica trazer para a reflexão a distinção entre o *político* e a *política* com a qual opera o quadro teórico pós-fundacional. Essa distinção é importante para a compreensão do significado da dimensão política que quero imprimir nesse meu estudo. Uma questão importante nesta distinção é a associação da noção do político à forma de articular o particular e o universal, uma prática que valoriza a matriz da política, de modo a incluir a dimensão espacial e temporal, mas sem criar uma forma ao conteúdo a priori. E a consideração de que a universalização de um particular é um ato político que depende de articulações de forças hegemônicas. Afinal, como nos assinala Mouffe (2005)

Uma primeira distinção é necessária para esclarecer a nova perspectiva que estou formulando, a distinção entre “política” [*politics*] e “o político” [*the political*]. Por “o político” refiro-me à dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais. A “política”, por outro lado, indica o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do “político”. Considero que é apenas quando reconhecermos a dimensão do “político” e entendemos que a “política” consiste em domesticar a hostilidade e em tentar conter o potencial antagonismo que existe nas relações humanas que seremos capazes de formular o que considero ser a questão central para a política democrática (MOUFFE, 2005, p.20).

O político seria o terreno no qual se produzem as articulações e política seria a estruturação das articulações. Sendo assim, o político seria algo referente ao nível ontológico, enquanto que a política seria nível ôntico (DYBERG, 2008). A política se relaciona com a construção da comunidade, da ordenação da comunidade. Ela está sempre estará marcada pela

contingência, pela historicidade, pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento, sob dadas condições de possibilidade.

Neste sentido, a noção de político de Laclau se estrutura a partir da constatação de que as próprias relações políticas são “sempre instáveis e contaminadas pelo antagonismo, pela precariedade e pela contingência” (MENDONÇA, 2014, p.142). Mendonça (2014) sublinha que quaisquer esforços normativos que busquem a priori estabelecer cenários futuros de emancipação ou de prescrição acerca da melhor forma de tomada de decisões públicas, tais como a tradição marxista e as teorias deliberativas, foram alvos constantes de crítica de Laclau em seus diferentes textos.

A dinâmica do político-social, nesta lógica, percorre caminhos indecidíveis que não podem ser domesticados por fórmulas normativas que buscam congelar uma situação ideal, mas que é pouco provável ou mesmo improvável de acontecer, os mesmos não podem ser minimamente definidos a priori por qualquer fórmula política normativa.

A crítica laclauiana acerca de propostas normativas reside no fato de que as mesmas devem ser percebidas sempre no plano ôntico, o que invariavelmente significa que são decisões políticas tomadas num campo marcado pela indecidibilidade. O que significa dizer que nunca uma proposta normativa será capaz de dominar todos os sentidos sociais, de eliminar todos os antagonismos existentes.

Todas as decisões, para serem efetivamente decisões, necessitam habitar num mundo indecidível, ou seja, marcado pela miríade de possibilidades de ocorrência de outras decisões. Uma decisão apodítica, nesse sentido, não é uma decisão, mas uma tentativa sempre ineficaz de fechar todas as demais propostas normativas que a contingência do mundo possibilita (MENDONÇA, 2014, p.163).

Se, como vimos, a política é o domínio das práticas sedimentadas, o político oferece a possibilidade de compreensão da mudança na ordem social. Laclau (1990) chama a este momento de instituição e reativação das práticas de “o político”, quando fica evidente a ausência de fundamentos estáveis na sociedade uma vez que outras possibilidades do “ser” ficam evidentes. O “político” refere-se a uma “filosofia primeira” do social, ao seu nível ontológico, isto é, ao momento instituinte esquecido quando as práticas já estão sedimentadas no social. Porém, Marchart alerta que:

(...) estes dois conceitos não designam dois mundos inteiramente diferentes, um político e outro apolítico ou social, mas devem ser pensados como duas caras de uma mesma moeda. Representam dois modos diferentes do político: o modo social do político não é não-político ou apolítico, e sim pode ser melhor caracterizado pelo esquecimento de seu momento instituinte, que é o momento do político (MARCHART, 2009, p.197)

Portanto, o social poderia ser considerado um “modo dormido” do político (MARCHART, 2009). Se no primeiro, é esquecida a contingência inerente às origens que instituíram a sociedade e as práticas são naturalizadas como significando a própria realidade, é no momento do “político” que fica evidente a reativação e instituição de novas práticas, revelando a inexistência de um fundamento estável, uma vez que outras possibilidades do “ser” ficam colocadas.

Como Gabriel, em diálogo com Marchart (2009) vem discutindo em seus textos mais recentes (2015, 2016, 2017) o político se funda em um duplo movimento de articulação discursiva. Se tem êxito e torna-se hegemônica, a articulação pode conduzir a sedimentação ou a formas sedimentadas de objetividade, isto é, dá-se a “fixação exitosa de sentido nas sólidas topografias que necessitam ser conceitualizadas como sedimentações do poder” (MARCHART, 2009, p. 185), em que o sistema de alternativas possíveis e as brechas da contingência original tendem a desaparecer – o instituído tende a assumir a forma de uma mera presença objetiva. Porém, se os sedimentos se reativam, há uma “temporalização do espaço” ou uma “extensão do campo do possível”, dando-se um momento de reativação, com um processo de desfixação de sentidos (MARCHART, 2009, p.185).

É, pois, nessa mesma linha de argumentação que este estudo opera com entendimento de democracia, mais precisamente quando este termo é utilizado para adjetivar os contextos discursivos - currículos acadêmico e escolar - hibridizados nos currículos das diferentes licenciaturas e mobilizados ao longo desta escrita. Não se trata aqui de defender um sentido único e engessado, estabelecido a priori de escola e/ou universidade "democrática". Utilizadas como horizonte de expectativas ou apostas nas lutas políticas contemporâneas no campo educacional, essas expressões vêm sendo mobilizadas no âmbito das pesquisas desenvolvidas no GECCEH como lances de sentidos possíveis que nos interessam, como pesquisadores/as do campo do currículo investir. Desconstruir discursos hegemônicos e simultaneamente "jogar um lance" em meio às disputas pela hegemonização de um sentido particular de escola/universidade tem sido a forma de conceber a nossa participação no próprio jogo democrático (GABRIEL, 2017).

Desse modo torna-se importante explicitar, já nesse primeiro capítulo, o entendimento de democracia com o qual este estudo opera. Como definir "democracia" na pauta pós-fundacional? Trata-se da afirmação do que Mouffe (2003) nomeia de democracia radical e plural. Para essa autora o poder é entendido como inerente às relações sociais e, portanto, caberia renunciar à ilusão de que poderíamos nos livrar completamente do poder. Afinal "se

aceitamos que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com os valores democráticos" (MOUFFE, 2003, p. 14).

Em artigo de 2005, Mouffe critica as versões mais propagadas de democracia deliberativa, principalmente a democracia liberal que se consolidou como única forma legítima de governo no fim do século XX. A autora aproxima-se da perspectiva de Carl Schmitt sobre o conceito do político apropriando-se do mesmo para propor um modelo agonístico de democracia.

Um dos objetivos dos teóricos da democracia deliberativa é oferecer uma alternativa ao “modelo agregativo” de Joseph Shumpeter (1947). Este modelo propunha a ênfase na agregação de preferências, por meio de partidos políticos, onde as pessoas teriam a oportunidade de aceitar ou rejeitar seus líderes graças ao processo eleitoral. Os teóricos dessa corrente entendiam que o pluralismo de interesses e valores precisava ser reconhecido como co-extensivo à própria ideia de povo (MOUFFE, 2005). Rawls (1971) afirma que o atual despreço pelas instituições democráticas, bem como a crise de legitimidade das democracias ocidentais resulta do domínio do modelo agregativo. Os democratas deliberativos, grupo no qual se inclui Rawls e Habermas, defendem a recuperação da dimensão moral da democracia para o alcance de um consenso mais profundo que um mero acordo sobre procedimentos. Propõem, então, a promoção de uma forma de racionalidade *normativa*. E procuram estabelecer uma conexão entre os valores liberais e democracia.

Sua pretensão principal afirma a possibilidade, graças a procedimentos adequados de deliberação, de alcançarem-se formas de acordo que satisfariam tanto a racionalidade (entendida como defesa de direitos liberais) quanto a legitimidade democrática (tomada como soberania popular). Tal movimento reformula o princípio democrático de soberania popular de modo a eliminar os perigos que tal princípio pode representar para os valores liberais. É a consciência desses perigos que frequentemente preocupou liberais diante da participação popular, levando-os a tentar desencorajá-la e limitá-la. Os democratas deliberativos acreditam que tais perigos podem ser evitados, permitindo-se, por isso, que liberais abracem o ideal democrático com entusiasmo inusitado. Uma solução proposta é a de reinterpretar a soberania popular em termos intersubjetivos e redefini-la como “poder gerado comunicativamente” (MOUFFE, 2005, p.12-13).

Mouffe, critica a perspectiva deliberativa de insuflar a política dos efeitos do pluralismo de valores, tentando fixar terminantemente todo o sentido e a hierarquia dos valores liberal-democráticos fundamentais. Para ela, a teoria democrática deveria renunciar a essas formas de escapismo e enfrentar o desafio que decorre do reconhecimento do pluralismo de valores. Contudo, ela alerta que isso não significa aceitar um pluralismo total – “alguns limites precisam ser estabelecidos com relação ao tipo de confrontação que será vista como legítima na esfera

pública” (2005, p.17). Ela defende que a natureza política dos limites deve ser reconhecida, “em lugar da apresentação de tais limites como exigências da moralidade e da racionalidade” (idem). O que faltaria a essas abordagens é o próprio questionamento de quais são as condições de existência do sujeito<sup>18</sup> democrático.

Para compreender a dimensão dessas novas lutas e a diversidade das relações sociais que se colocam à vivência democrática, é indispensável pensar o sujeito como um agente descentrado, constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas. Assim, não existe uma posição identitária prioritária e o movimento de articulação é resultado de práticas hegemônicas, que são contingentes, constituindo-se, em uma ponte entre a indecidibilidade e a decisão (MARQUES, 2008, p.91)

Levar o pluralismo a sério requer abrir mão do sonho de um consenso racional que acarreta a fantasia de que poderíamos escapar de nossa forma de vida humana. Significa compreender que, longe se serem meramente empíricos ou epistemológicos, os obstáculos aos artifícios racionalistas são ontológicos. Sendo o poder constitutivo das relações sociais, Mouffe defende um modelo democrático capaz de apreender a natureza do político, e isso só poderia ocorrer com uma abordagem que insira o poder e o antagonismo no seio das argumentações que sustentam tal modelo.

Em *Hegemonia e Estratégia Socialista*, escrito em 1985, Mouffe, juntamente com Laclau, afirma que a objetividade social é constituída por meio de atos de poder, o que significa dizer que qualquer objetividade social é em última instância política. O que implica pensar o poder como constituidor das identidades e não apenas como uma relação externa acontecendo entre duas identidades. Desta forma, para Mouffe

Asseverar a natureza hegemônica de qualquer tipo de ordem social significa operar um deslocamento das relações tradicionais entre democracia e poder. De acordo com a abordagem deliberativa, quanto mais democrática uma sociedade, menos o poder será constitutivo das relações sociais. Se aceitarmos, contudo, que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal para a política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder mais compatíveis com valores democráticos (MOUFFE, 2005, p. 19).

Apoiando-se na distinção entre política e político, Mouffe formula uma alternativa tanto ao modelo agregativo quanto ao modelo deliberativo – um modelo que chama de “pluralismo agonístico”. Neste modelo, a autora propõe que se abandone a tentativa de superação da oposição “nós-eles”, já que é uma impossibilidade, mas que se estabeleça uma discriminação “nós-eles” de um modo compatível com a democracia. Ou seja, construindo o “eles” de modo

---

<sup>18</sup> Sendo a discussão sobre o sujeito central neste trabalho, voltaremos a ela com mais profundidade no terceiro capítulo.

que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários que possuem o direito de se opor a nossas ideias. Neste sentido, a distinção entre antagonismo e agonismo. O primeiro seria caracterizado pela briga entre inimigos, enquanto o segundo seria a luta entre adversários. No pluralismo agonístico o propósito da política seria transformar antagonismo em agonismo. E isso se daria por meio de um embate intenso de posições políticas.

Nessa perspectiva, a democracia radical remeteria à desistência tanto do universalismo iluminista, quanto da homogeneização da natureza humana, na medida em que os novos direitos hoje reclamados são expressões da diferença. A democracia terá de ser definida como um regime que está fundado ontologicamente sobre a própria ausência de qualquer terreno. (MENDONÇA e PEIXOTO, p. 13). Isto implica na ampliação da compreensão de democracia para além da forma de governo adotada por um Estado, abrindo a possibilidade de pensar outras hegemonias resultantes de um maior número de lutas democráticas, e, conseqüentemente, a multiplicação dos espaços políticos e de práticas democráticas na sociedade.

Assim, um projeto de democracia radical e plural requer a existência da multiplicidade, da pluralidade e do conflito. A política democrática não pode superar os conflitos, sua especificidade estaria não na superação da oposição eles/nós, mas sim em seu manejo de forma diferente. Como afirma Mendonça:

um estado democrático apresenta uma série de características constituidoras (sufrágio universal, direitos individuais etc.) ao mesmo tempo que pressupõe as suas próprias exclusões (discursos xenófobos, racismo etc.). Evidentemente que não estamos tratando de discursos plenamente constituídos (essencialistas), tendo em vista que os mesmos são sempre passíveis de ressignificações e tais ressignificações refletem a própria validade da noção de hegemonia (para haver hegemonia, deve necessariamente haver contra hegemonia). Um discurso democrático está sempre ameaçado por práticas não democráticas e a própria ideia de democracia é algo em constante negociação e objeto de incessantes lutas (MENDONÇA, 2014, p. 158).

É nesse sentido que Mouffe (2005) diferencia as relações antagônicas das relações de agonismo, sendo que no primeiro caso as relações intentariam a eliminação do inimigo, já no segundo existiria uma disputa por hegemonia com um adversário que se reconhece. Como vimos neste capítulo, que politicamente toda constituição discursiva se, por um lado, é um ato de inclusão de sentidos, por outro lado representa uma série de outras exclusões.

Pensar a democracia a partir de uma lógica pós-fundacional, me permite trabalhar nesta tese conceitos que acredito serem caros para o currículo de história. Sendo assim, me proponho a partir de uma perspectiva pós-fundacional, problematizar as possibilidades de construção de um “currículo de história democrático”, sem que isso corresponda à afirmação de essencialismos. Pensar um currículo democrático neste trabalho, como já mencionado na

introdução, não significar trazer uma cartilha do que deve ou não deve ser incluído, mas sim perceber quais articulações discursivas têm sido mobilizadas quando discutimos escola/democrática. Neste sentido, procuro a seguir, na segunda seção deste capítulo situar o contexto discursivo que me proponho analisar, no âmbito dos debates do campo educacional que articulam sentidos de escola/universidade democrática.

## **1.2 Escola/Universidade democrática: disputas em torno desses significantes.**

[...] a escola [...] não é a única responsável para produzir mudanças, mas é uma instituição relevante que pode contribuir enormemente para que transformações sociais aconteçam. É preciso lutar para que seja um espaço amplo de debates e conflitos no sentido de desconstruir as desigualdades, estigmas, estereótipos e preconceitos. (ARAÚJO, 2014, p. 194)

Em toda parte, temos acompanhado e participado de discussões sobre a Universidade Pública e a necessidade de defendê-la como um direito democrático, opondo-nos às medidas estatais que visam ao seu desaparecimento. Cada um de nós tem tomado posição no debate (CHAUÍ, 2001, p. 9).

Parece ser senso comum nos escritos do campo educacional a importância de se trabalhar por uma “escola democrática”. Contudo, o que seria “escola democrática” já não é um consenso tão fácil de se obter. Com base nas discussões da TD que apresentei na seção anterior, creio ter deixado claro que entendo que essa ausência de consenso faz parte do próprio jogo político da democracia. Como adentrar, então, em um campo tão disputado como este? Optei por continuar dialogando com as perspectivas pós-fundacionais, assumindo que elas não são as únicas a significar escola, universidade e nem mesmo democracia. Mas creio que apresentar uma pequena história de como essas discussões têm aparecido é importante quando nos situamos no debate do campo.

Em sua conferência (2011) para o concurso da cadeira de titular de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Carmen Teresa Gabriel procurou elucidar algumas questões que têm sido trabalhadas com frequência pelos teóricos do campo educacional e que segundo ela, embora datadas, continuam atuais. Entre elas a autora destaca as chamadas “promessas da modernidade” (liberdade, igualdade, paz e dominação da natureza) como foram nomeadas por Boaventura (1999). Como sublinha a autora, trata-se de:

trabalhar com a hipótese que se sustenta em uma linha de pensamento que embora reconheça o esgotamento de alguns caminhos traçados para o cumprimento dessas promessas, ainda insiste em mantê-las no horizonte de nossas expectativas. Essa posição me parece fecunda, na medida em que tende a não invalidar a legitimidade e relevância das demandas de igualdade e de liberdade que justificaram e continuam

justificando, senão o cumprimento, a formulação dessas mesmas promessas. (GABRIEL, 2011, p.3)

Esta tese se inscreve nesse mesmo movimento, reconhecendo que as demandas de igualdade, de diferença e de qualidade endereçadas à escola e universidades públicas permanecem sendo uma linha potente a ser explorada quando se trata de pensar o currículo de licenciatura na área de História.

São inúmeros os estudos realizados em diversas áreas que procuram produzir sentidos e verdades sobre os processos de ensino-aprendizagem, analisar suas contradições internas e externas, propor soluções, seja preconizando sua destruição ou sua reinvenção, denunciando seu papel reprodutor ou exaltando seu potencial transformador. Gabriel (idem) salienta que esses inúmeros nomes e adjetivos atribuídos à escola são indícios dos diferentes discursos que disputam, na fronteira, o sentido de escola e de currículo. Segundo essa autora, entendendo que esses sentidos são sempre contingenciais é sempre possível deslocar a fronteira e participar dos processos de significação que definem escola pública em nosso país.

Aproximo-me, pois, da aposta desta autora para pensar a dimensão política na constituição do escolar/acadêmico, procurando percebê-los como estruturas de oportunidades políticas, como campos de demandas sociais. Importa, portanto, indagar: Que demandas tensionam a definição de escola/escolar universidade/acadêmico? Como estas instituições fazem a gestão dessas demandas? (GABRIEL, 2011). Uma breve incursão no debate interno ao campo educacional permite perceber o contexto no qual demandas por uma escola/universidade plural, inclusiva e/ou democrática, para dar alguns exemplos, vão sendo insistentemente endereçadas por parte de diferentes grupos de interesse.

As principais críticas se endereçam a um modelo de escola iluminista, ao fato de a escola não ter conseguido cumprir com as promessas da modernidade. Segundo Biesta, existem relações íntimas entre o Iluminismo, a modernidade e o “projeto educacional”. Era tarefa da educação ajudar a realizar o potencial de automotivação e auto direção de um sujeito racional capaz de exercer ação individual. A educação deveria gerar autonomia racional, ou seja, motor para a emancipação. Kant afirmava que os seres humanos só poderiam se tornar humanos, ou seja, seres autônomos por meio da educação. Ela era considerada, portanto, o meio para se alcançar o estado de autonomia e autogoverno. Desta forma, segundo a visão iluminista de racionalidade científica, a educação seria a forma como o sujeito racional conseguiria, por meio do conhecimento científico, cumprir as promessas de liberdade, igualdade e domínio da natureza. Como sublinha (Gabriel 2016)

Nessa abordagem, a razão ocidental é percebida como condição universal para a emergência de homens livres, independentes e autônomos, e a escola, como a instituição social responsável por garantir o acesso e o exercício dessa racionalidade iluminista, na medida em que, por meio dela, os indivíduos teriam acesso ao conhecimento científico e a oportunidade de desenvolverem o espírito crítico (GABRIEL, 2016, p.106).

O mesmo papel atribuído à escola na citação acima tem sido reservado com mais intensidade às universidades, na medida em que elas são percebidas como lócus de produção do conhecimento científico.

Em tese de doutorado sobre o debate acerca do conhecimento em meio às demandas de democratização endereçadas às universidades públicas brasileira, Santos (2014) problematiza as articulações hegemônicas em torno do significante *ciência* que durante tanto tempo suturou o sentido desta instituição recolocando o debate sobre a mesma no jogo político da definição.

Neste sentido, ela dialoga com as proposições de Boaventura Santos (2008, 2004) da construção de uma “universidade de ideias” a partir do ordenamento de 11 teses<sup>19</sup>. Como base nestas teses, Santos (2014) evidencia que a crise da hegemonia, pode ser vista como resultado do enfraquecimento de discursos historicamente hegemônicos que atribuíam a Universidade o monopólio da produção e divulgação do conhecimento científico validado socialmente.

A crise da hegemonia, tal como entendida por Santos (idem), parece-me importante de ser retomada como um dos argumentos para justificar a pertinência da universidade de pensar sobre a sua função epistemológica, o que, de certa forma, significa, repensar os conhecimentos acadêmicos que ela produz e legitima. O que está em jogo no enfrentamento dessa crise é a capacidade dessa instituição em, simultaneamente, preservar-se como espaço produtor de conhecimento científico e simultaneamente, fazer a gestão da relação estabelecida com espaços “de fora”, sem a qual, como toda instituição social, ela não se mantém (SANTOS, 2014, p. 63).

Tendo em vista os questionamentos e apostas que orientam esta escrita, interessa sublinhar que o debate político no campo educacional em torno dos processos de democratização - seja da escola, seja da universidade públicas - ao associarem 'naturalmente' em uma mesma cadeia de equivalência os termos *democracia* e *emancipação* tendem a reafirmar discursos hegemonzados ao longo da modernidade ocidental. Não é por acaso que Gabriel (2016) ao se debruçar sobre o sentido do significante *emancipação* que se hegemoniza nos debates curriculares, afirma: “à ideia de lugar de formação de sujeitos emancipados por

---

<sup>19</sup> Para uma análise mais apurada destas teses ver SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos. Extensão, Conhecimento e Democratização da Universidade Pública: Conexões Possíveis nos Espaços-tempos do Currículo Acadêmico. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

meio do acesso às luzes esclarecedoras da razão, soma-se o desafio de se construir uma escola democrática e emancipatória que possa contribuir na luta contra todas as formas de opressão social” (p.109).

Segundo Gabriel (2016) em diálogo com Biesta (2008), embora o conceito de emancipação – entendido como ação de “libertar uma pessoa do controle de outra” (BIESTA, 2008, p. 169, tradução livre) – seja anterior ao século das luzes e à consolidação do pensamento educacional moderno, a lógica iluminista produz efeitos de verdade potentes que funcionam como um divisor de águas na história desse conceito. O ato emancipatório passa, desde então, a depender da razão metafísica iluminista para se efetivar. E o iluminismo, por sua vez, apresenta-se e reafirma-se como processo emancipatório (GABRIEL, 2016).

No decorrer do século XX, à medida em que essas promessas não foram sendo cumpridas, essa visão foi sendo cada vez mais criticada. Isso fez com que muitos acusassem a escola de estar em 'crise', de não ser capaz de possibilitar a emancipação do sujeito, seu objetivo maior. Entre as diferentes nomeações que criticaram a escola se encontram as formuladas por abordagens sociológicas críticas como “aparelho da ideologia dominante”, “reprodutora das desigualdades sociais” ou “arena cultural onde são disputados projetos de sociedade”, em função do papel atribuído a essa instituição nos processos de estabilização ou desestabilização de uma ordem social desigualmente estruturada.

A expressão “crise da escola” passou a permear os diferentes debates educacionais. Para Barroso, desde a década de 1960 expressões como “a educação está em crise”, “a escola vive uma crise”, “crise da educação pública” se tornaram banais tanto entre pesquisadores de diferentes campos quanto no senso comum. Mas se essas expressões fossem submetidas a uma arqueologia minuciosa, não deveria ser difícil constatar que se trata, sempre, de uma crise da mesma escola, “secular, elitista, seletiva, meritocrática; contestada e desejada, rejeitada e imprescindível” (BARROSO, 2008, p. 35). Segundo este autor, a crise da escola, para as consciências progressistas, residia no seu anacronismo, no seu apego ao passado. Para os conservadores, a crise era produto da sua massificação, da presença nos bancos escolares de uma população culturalmente despreparada para frequentá-la e cumprir as suas exigências. Já para uma esquerda ortodoxa, a crise era intrínseca à escola burguesa, reprodutora de desigualdades sociais e inculcadora de ideologias estranhas aos “interesses históricos” dos trabalhadores. Cada qual punha seus óculos para enxergar a “crise da escola”. O autor ao pesquisar sobre a essa expressão, percebeu sua internacionalização, registrando-se simultaneamente em diferentes países do mundo, com elementos semelhantes (CASASSUS,

1995; TEDESCO, 1998; SACRISTÁN, 1999; CORTESÃO, 2000; GOMÉZ, 2001; VORRABER, 2003; ENGUITA, 2004, entre outros). Neste sentido, Barroso salienta que a

apontada crise dos sistemas educativos não reside em um lugar único, à espera de ser descrita 'tal como é'. Trata-se de uma construção, uma produção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegendem, no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, 'alvos' que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser. Sendo, portanto, um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos (BARROSO, 2008, p. 35).

No que diz respeito ao debate sobre crise na Universidade, Boaventura de Sousa Santos destaca três dimensões: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional.

Há uma crise sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia, na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos". (SANTOS, 2008, p.190)

A primeira segundo ele resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. Ou seja, entre o papel inicial de formação de elites que ela teve durante muito tempo e os anseios de uma formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. Isto levou a procura fora da Universidade pela formação superior o que fez com que esta instituição perdesse domínio do ensino superior e na produção de pesquisa.

A segunda crise, de legitimidade, teria sido provocada pelo fato da universidade ter deixado de ser uma instituição consensual, ocasionado tanto pela contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, quanto pelas exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. A luta pela legitimidade da universidade para Boaventura (2004) passaria pela própria definição de universidade. Para ele, uma das cadeias definidoras de universidade é a existência de formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão.

O desafio posto para a universidade no que se refere à sua interlocução com os espaços "de fora" é acirrado pela crise de legitimidade de que nos fala Santos. Nesta crise, está em pauta "o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e, portanto, a democraticidade da transmissão destes" (idem, p.192). Segundo esse sociólogo, essa crise é provocada pela perda do consenso sobre a natureza e o sentido do conhecimento acadêmico historicamente legitimado pela cultura universitária como sendo válido para configurar os currículos acadêmicos (SANTOS, 2014, p. 64).

A própria mudança no perfil do estudante universitário a partir de um maior acesso desta instituição a grupos mais pobres tem provocado e desafiado a universidade a repensar seus objetivos e seu papel (SANTOS, 2014).

Desse modo, estas duas crises, a da hegemonia e a da legitimidade, colocam em evidência o questionamento sobre o sentido de universidade; as relações que são estabelecidas dentro e fora dela; os conhecimentos que sustentam a sua legitimidade, contribuindo com o questionamento sobre quais conhecimentos podem ser considerados relevantes à profissionalização, universalização dos seus espaços e construção de um projeto democrático amplo que seja resultado da articulação das demandas formuladas por diferentes grupos sociais (SANTOS, 2014, p. 67).

Finalmente, a crise institucional diz respeito aos problemas de ordem de acesso, estrutura, e seria resultado da contradição entre a reivindicação da autonomia universitária e a pressão pela submissão da mesma à critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Como nos mostra Santos (2014), os estudos que tratam da "crise da universidade" tendem a questionar um sentido particular de universidade hegemonicamente fixado, principalmente no que diz respeito aos processos de produção e distribuição do conhecimento científico. Nesse sentido, como temos abordado no âmbito das pesquisas do GECCEH, torna-se importante introduzir igualmente na reflexão o entendimento de ciência ou conhecimento científico com o qual estamos operando, como procurarei explicitar no terceiro capítulo. Por ora interessa-me mais particularmente destacar as articulações discursivas que investem na hegemonização de um sentido de *universidade democrática*, que possa “incorporar a ideia de uma instituição de formação capaz de combater a situação de injustiça social cognitiva (2010) que caracteriza o mundo que nos é contemporâneo” (p.69).

Em análise do conceito de crise e suas reverberações no campo do Currículo, Macedo (2013) afirma que ele servia como oportunidade de questionamento de velhas hegemonias e construção de novos projetos de sociedade preenchendo as esperanças por justiça social. A autora analisa dois aspectos que lhe parecem recorrentes no campo. O primeiro seria um enfoque *melhorista* em que a crise e sua superação desempenhariam papel central. O segundo seria a marca qualificativa das crises que têm sido denunciadas no campo do currículo: uma crise de prática. Macedo define que a noção de crise tem funcionado como um significante vazio que controla os sentidos de currículo tanto em nível teórico como no âmbito das políticas curriculares. A autora destaca três importantes contribuições da teoria curricular que servem de exemplo do lugar que esses discursos de crise vêm assumindo no campo do Currículo, seriam

eles: os estudos do cotidiano escolar, os estudos em torno da diversidade cultural e do multiculturalismo e a defesa de posturas universalistas justificadas pela importância da busca da igualdade social e econômica.

Macedo aponta que o que percebemos nessas críticas é a crise das concepções realistas de conhecimento e a impossibilidade de representação num mundo em que as certezas epistemológicas se esvaíram que guia a definição de currículo como sistema de significação. Tal crise não impede, no entanto, que algumas das preocupações postas pelas teorias críticas permaneçam em abordagens pós-estruturais do currículo. A autora completa afirmando que

As perspectivas pós-críticas acabam sendo apresentadas como respostas às crises da sociedade contemporânea. Nesse sentido, tais perspectivas surgem como desdobramentos, ampliações, contraposições ou melhoramentos de algo que se esgotou. Contribuem, assim, estranhamente, para a manutenção de uma lógica melhorista a partir da ideia de crise, núcleo central do pensamento crítico. Embora fortemente marcada e justificada pelas demandas da diferença e por aportes pós-modernos, a teoria curricular contemporânea não escapa a existência de um padrão sem o qual a ideia de crise não pode ser conceituada. Não chega, portanto, a radicalizar a virada pós-moderna para o que a ideia de crise desempenha um papel fundamental. (MACEDO, 2013, p. 441).

Nesta lógica, a ideia de crise vem, segundo ela, desempenhando um papel como exterior constitutivo de discursos que fixam sentidos para currículo, a maioria deles articulados em torno de significantes como 'qualidade'. A crise é o inimigo que “se exterioriza de modo a garantir a força de um determinado discurso sobre currículo e legitimar a exclusão de outras significações” (MACEDO, 2013, p. 441).

“Estar em crise”, na perspectiva teórica aqui trabalhada e que tem sido abordada pelo GECCEH (SANTOS, 2014, GABRIEL, 2016, 2017), pode ser visto igualmente como a reatualização do momento articulatório definidor de um sentido até então hegemônico de escola. Desse modo, temos considerado em nossos estudos, teoricamente produtivo trabalhar as crises da escola e da universidade públicas brasileiras como um momento de reativação do político nas lutas pela definição de uma ordem social na qual o que está em jogo são projetos de sociedade e seus entendimentos acerca da possibilidade de construção de uma escola/universidade democrática, emancipatória e inclusiva. Desse modo, percebemos a crise como acirramento de um conflito inerente às lutas pela significação dessas instituições, permitindo pensar a produção de outros sentidos mais ou menos antagônicos.

Gabriel propõe, então, que o significante *emancipação* pode ser ressignificado a partir da ressignificação da tensão universal e particular face à impossibilidade e necessidade dos processos de significação, que funcionam como fundamentos contingentes na produção de uma

ordem social, bem como a diferenciação conceitual entre político e política na leitura política do social.

Nessa perspectiva, uma ordem social democrática ou uma escola democrática não se apresentam como totalidades engessadas, de sentidos plenos e previamente estabelecidos. Elas se fazem presentes no jogo político como um horizonte de expectativa, cujos sentidos são contingencial e permanentemente disputados (GABRIEL, 2016, p.114).

Nesta lógica, uma política educacional emancipatória seria, a partir da perspectiva de democracia de Mouffe<sup>20</sup>, aquela que operasse com a ideia de democracia não como consenso, ou como essência de um viver juntos em harmonia, mas como conflito permanente pela hegemonização de um significante particular alçado ao lugar de universal em meio às lutas pela significação. “Trata-se, portanto, de produzir igualmente outros antagonismos que interpelem a fronteira do que é e do que não é processo emancipatório e democrático, em função dos interesses e demandas contingenciais que participam do jogo de linguagem” (GABRIEL, 2016, p. 114).

Como já mencionado, muito já foi escrito sobre o papel da escola/universidade no debate conceitual travado sobre os significantes emancipação, poder, democracia, e continuo a apostar na potencialidade epistemológica e política destas instituições significando-as como espaços propícios para o exercício de práticas emancipatórias. Trata-se assim de investir no sentido de escola/universidade como “uma instituição social atravessada pela sociedade que a criou, ou seja, também impregnada daquilo que se pretende superar” (OLIVEIRA, 2012, p. 5). Esse entendimento emerge está aliás, na base dos múltiplos projetos educativos emancipatórios em disputa no cenário político contemporâneo.

Contudo, essa visão aparentemente consensual desaparece quando são discutidas as estratégias para efetivar a potencialidade emancipatória dessas instituições “por meio da reativação de um ou outro significante que ocupa o lugar da fronteira entre o que é e o que não é, ou melhor, entre o que deveria ser e o que não deveria ser uma escola [e na reflexão aqui proposta pode-se interrogar igualmente o que seria uma universidade democrática] democrática” (GABRIEL, 2016, p. 119).

Reconhecendo que muitos podem ser os sentidos de escola/universidade disputados na cadeia de equivalência de democrático ou emancipatório, defendo nesta tese que o significante conhecimento não pode ficar de fora desta cadeia. Não é possível negar que vivemos em uma situação como nomeia Santos (2010), de “injustiça cognitiva social” que interpela as

---

<sup>20</sup> Na segunda seção explicitaremos mais profundamente este conceito na perspectiva de Mouffe.

instituições de formação – universidade e escola – colocando em xeque o seu papel hegemônico e a sua legitimidade como espaço institucional onde se estabelecem relações com os discursos de cientificidade<sup>21</sup>.

A expressão “injustiça cognitiva social” faz referência tanto às questões como acesso e permanência quanto às relacionadas à seleção destes conhecimentos que são valorizados e legitimados para serem ensinados. Embora reconheça a importância dessas questões de acesso e de permanência - que têm sido incorporadas pelas demandas de diferença<sup>22</sup> - para pensar a democratização do ensino, nesta tese focalizo e enfatizo a problemática da seleção dos conteúdos como ângulo de ataque mais fecundo para enfrentar a questão do "conhecimento disciplinarizado" (GABRIEL, FERREIRA, 2012) tanto em contexto escolar quanto acadêmico. Neste sentido, a perspectiva de Gabriel (2011) de enfrentar esta questão por meio do deslocamento do foco da discussão das políticas de conhecimento para o político do conhecimento se torna bastante pertinente para a abordagem pós-fundacional aqui privilegiada. Isso significa que minha atenção se volta mais para a análise dos processos de significação em torno desse significante em meio à crise das instituições de formação do que para o estudo de uma ou outra política curricular específica por meio da qual assistimos tentativas de estabilização exitosas, ainda que provisórias, de um sentido particular para o mesmo. Analisar a questão da seleção nas perspectivas aqui defendidas permite retomar alguns fios das teorizações críticas (MOREIRA e SILVA, 1994; MOREIRA, 2000, 2000a, 2002) e insistir, de forma articulada, nas mesmas duas questões já clássicas no campo do currículo: o que e para quem ensinamos. Se pensarmos em termos de contexto escolar, por exemplo,

O que está em xeque nesses estudos é a possibilidade de reinvenção da escola em outros quadros de significação ou em outros terrenos de luta que não sejam aqueles da modernidade que a inventou. Quadros de significação esses que questionam e problematizam justamente alguns conceitos como verdade, razão, sujeito; mobilizados na fixação do sentido de conhecimento escolar. O que está em jogo agora é a possibilidade de sustentarmos discursos na e para a escola de “conhecimentos verdadeiros”, transmissíveis e passíveis de serem aprendidos em meio ao desabamento de alguma, muitas certezas (GABRIEL, 2011, p.13)

Esse posicionamento não quer dizer o abandono, nesta tese, da importância das demandas de igualdade e de diferença para pensar as possibilidades de uma escola e universidade

---

<sup>21</sup> No terceiro capítulo, retomarei este pensamento com mais profundidade, procurando pensar possibilidades de currículo que possam contribuir para emancipação e democracia significados a partir da postura pós-fundacional.

<sup>22</sup> A expressão “demandas de diferença” tem sido utilizada para nomear o conjunto de reivindicações formuladas diante dos movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo, e que estão relacionadas à questão de pertencimentos identitários, no campo discursivo. Junto às demandas históricas de igualdade, as demandas de diferença emergem no debate político mais recentemente e configuram as demandas de direito.

democráticas, apenas defendo que elas se fortalecem com o enfrentamento da questão do conhecimento escolar/acadêmico, que me proponho a fazer no terceiro capítulo.

De modo semelhante, Santos (2014) se propõe a enfrentar essa questão ao interrogar sobre qual currículo, qual conhecimento legitimar, para qual universidade, num cenário político onde as demandas de igualdade endereçadas às instituições de formação se articulam com as demandas de diferença? Esse questionamento nos ajuda a problematizar o próprio conhecimento histórico legitimado para ser ensinado num curso de licenciatura e mais especificamente numa disciplina de DEPEH.

Não é por acaso que Boaventura de Souza Santos (2004) critica a noção de conhecimento universitário que, ao longo do século XX, foi predominantemente disciplinar e que muitas vezes se mostrava descolado do cotidiano e demandas da sociedade. Nesta lógica, os investigadores determinavam os problemas científicos a resolver, definindo sua relevância e estabelecendo as metodologias e os ritmos das pesquisas. Para ele, esta autonomia do investigador traduzia-se numa irresponsabilidade social face aos resultados da aplicação do conhecimento. Essa percepção operava com uma absoluta distinção e dicotomização entre conhecimento científico e outros conhecimentos, entre ciência e sociedade.

Esse autor propõe como alternativa a este tipo de conhecimento universitário 'tradicional' um conhecimento que seja contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada fora da Universidade. Neste sentido, a formulação dos problemas assim como sua relevância seriam resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. A esse conhecimento ele chama de *pluriversitário*.

É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2004, p. 29).

Santos (2004) propõe então operar na lógica do que ele nomeia uma Ecologia de Saberes no âmbito acadêmico que consista na promoção de diálogos entre o saber científico produzidos pela universidade e saberes “leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade” (SANTOS, 2004, p. 56). E que promova uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade. Para esse autor, essa lógica se define como

conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento

científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (idem).

Nessa mesma linha de argumentação, Chauí (2003) afirma que assim como a escola, a universidade é uma instituição social e possui em seu interior “opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (CHAUÍ, 2003).

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p. 10).

Segundo essa autora, o debate sobre democracia na universidade não pode ser descolado das discussões políticas de um estado democrático, e neste sentido

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora (CHAUÍ, 2003, p.8).

Os efeitos das reflexões sobre a interface democracia-escola-universidade podem ser percebidos nas discussões curriculares, a despeito das matrizes teóricas privilegiadas nesses estudos. Alguns autores como por exemplo, Apple e Beanne (1995) argumentam argumentado que a melhor forma de educar para a democracia é por meio da democracia, ou seja, por formas democráticas de educação. Neste sentido, eles defendem que a criação de um currículo que promova experiências democráticas, surte melhor efeito do que apenas *conhecimentos* sobre a democracia. A participação na vida democrática seria, assim, a melhor forma de educar para a democracia. Para Biesta (2008) todavia, esse tipo de argumentação se inscreve em uma pauta instrumentalista essencialista da educação, pois operam com uma lógica onde o foco consiste na ideia de educar o sujeito focam o educar do 'sujeito democrático' percebido como um ser previamente definido. Em diálogo com as contribuições das teorizações sociais pós-estruturalistas, Biesta aposta, por sua vez, na educação como um espaço onde os indivíduos

podem agir e introduzir seus inícios no mundo e com isso se tornarem sujeitos. Retomarei a discussão do sujeito no próximo capítulo, por ora, interessa-me destacar a seguinte interrogação deste autor

*(...) de que tipo de escolas precisamos para que as crianças e os estudantes possam agir? Ou, falando de um modo que pode ser usado para examinar as práticas educacionais reais: Quanta ação é realmente possível em nossas escolas? (BIESTA, 2008, online, grifo do autor).*

Para Biesta isso implicaria um ambiente real onde os estudantes possam agir, onde possam responder “nas suas próprias e únicas maneiras” às possibilidades de aprendizagens providenciadas pelo currículo. O que requer uma compreensão diferente de currículo, que não seja apenas transmissão de conhecimento, e que não seja obcecado por resultados e tabelas classificatórias, e onde os professores possam encontrar o “equilíbrio delicado entre a criança e o currículo” para que elas possam empreender algo novo. Ele conclui que as escolas só podem sustentar sociedades em que a ação democrática e a subjetividade democrática sejam possibilidades reais. Essa perspectiva não exclui a necessidade de pensar um currículo democrático, pelo contrário ela apenas amplia as possibilidades desse currículo, propondo uma perspectiva que seja aberta a esse agir.

Para finalizar este capítulo gostaria de reafirmar a importância de continuarmos disputando um sentido de escola e universidade democráticas em nossa contemporaneidade. Não se trata de considerar que caberiam às escolas e às universidades arcarem com toda a responsabilidade pelo futuro da democracia. O que está em jogo hoje - em que essas instituições são alvos de ataques por diferentes grupos de interesses - é assegurar a sua potencialidade em ser um espaço público democrático aberto a todos/as.

Em tempos de movimentos como o "Escola Sem Partido"<sup>23</sup>, que defende a "neutralidade" dos currículos, e de forma paradoxal busca, por meio da legislação nos níveis municipal, estadual e federal proibir os professores de realizar atividades que possam “estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (PL867/2015), a luta pelo significado de um sentido de escola e universidade democrática se acirra , exigindo posicionamentos firmes e contundentes no campo político e teórico.

---

<sup>23</sup> Criado em 2004, por Miguel Nagib, o movimento alega estar protegendo os alunos da doutrinação feita por professores de esquerda nas salas de aulas brasileiras. Eles alegam que o professor se utiliza do espaço de educador para impor aos alunos suas perspectivas teóricas e políticas. Ao analisarmos quem são os apoiadores destas propostas de lei podemos perceber políticos de extrema-direita como a família Bolsonaro no Rio de Janeiro. Além disso, ao analisarmos o que é considerado conteúdo doutrinador vemos perspectivas comumente associadas aos partidos de esquerda como o marxismo ou de demandas de diferença como religiões afro-brasileiras ou o debate de gênero na escola chamado por eles de “Ideologia de Gênero”.

Essa exigência se torna mais premente se considerarmos o lugar atribuído ao conhecimento legitimado como objeto de ensino bem como ao professor, no âmbito desse movimento. Ao significarem o ato de transmissão do conhecimento pelo professor como uma prática neutra desprovida de qualquer conotação política, os defensores dessa proposta reforçam sentidos particulares de conhecimento e de docência dos quais esta tese se afasta explicitamente. Com efeito, o diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional inscreve este estudo em movimentos teóricos nos quais não é possível operar com o entendimento de conhecimento de forma a coisificá-lo, tampouco com a compreensão da docência como um ofício sem saberes. Além disso, essa abordagem autoriza afirmar que qualquer que seja a definição de um significante assumida - mesmo aquela que preconiza a defesa da neutralidade - já carrega consigo uma decisão política.

Considerando as questões aqui abordadas, percebe-se que discutir o currículo, o que entendemos por currículo é imprescindível na luta política por uma escola democrática que não seja apenas instrumental. Nesta concepção é imperativo problematizarmos também o que seria uma sociedade democrática, o que nos leva a explicação desses conceitos a partir da perspectiva pós-fundacional aqui privilegiada.

Retomo a aposta de continuar pensando o campo do currículo no âmbito das disputas pelo significante "democracia", como apontei até o momento neste trabalho. A utilização do debate pós-fundacional me permite reelaborar as questões em torno do que seria Currículo, assim como do que seria Democracia. E como apontei inicialmente neste capítulo essa perspectiva se relaciona diretamente com uma outra aposta, que é a de pensar o sujeito "após a morte do sujeito". O sujeito pós-moderno, em sua subjetividade política. Isso me permitiu pensar as entrevistas narrativas aqui realizadas de outra forma. Passo a seguir, no próximo capítulo, a aprofundar o entendimento da categoria sujeito, bem como apresento os professores entrevistados e a metodologia de pesquisa aqui privilegiada.

## **CAPÍTULO 2 TORNANDO-SE SUJEITOS FORMADORES NO CURSO DE LICENCIATURA**

Neste capítulo, apresento os caminhos teórico-metodológicos escolhidos para a análise dos processos de subjetivação que participam e instituem os currículos de licenciaturas na área de História. Neste sentido, procurei trabalhar de forma articulada tanto as concepções teóricas em torno da categoria de sujeito quanto a apresentação dos sujeitos da pesquisa com suas trajetórias, experiências e subjetividades. Organizei meus argumentos em três seções. Na primeira - *O entendimento da categoria de análise 'sujeito'* - apresento a discussão teórica em torno da categoria 'sujeito' a partir das contribuições da abordagem discursiva pós-fundacional e da pesquisa biográfica. A segunda seção - *Entrevista narrativa: uma possibilidade metodológica* - focaliza aspectos da 'entrevista narrativa' como ferramenta metodológica potente para esta pesquisa. Na terceira e última seção - *Atos de percorrer: os professores de Prática de Ensino de História entrevistados*- apresento os indivíduos - sujeitos desta pesquisa - que ocupam posições de sujeito de docentes universitários, sublinhando os caminhos metodológicos privilegiados para a produção de suas narrativas.

### **2.1 O entendimento da categoria de análise sujeito.**

Como explicitado anteriormente, a abordagem curricular e o recorte privilegiados neste estudo trazem para o centro do debate os processos de subjetivação que são desencadeados na produção discursiva dos currículos analisados. Esta primeira seção tem por objetivo elucidar o entendimento destes processos no âmbito de um quadro de inteligibilidade que investe na hibridização entre as contribuições do pós-fundacionalismo e as da pesquisa (auto) biográfica. Para tal, torna-se importante o aprofundamento teórico sobre a própria categoria de análise 'sujeito' no âmbito dessas perspectivas teóricas.

Trata-se de destacar aspectos nos quais essas abordagens oferecem possibilidades de entendimento dessa categoria em sintonia com a postura epistêmica aqui defendida. Subdividi essa seção em três momentos. No primeiro exploro o entendimento do significativo sujeito na pauta pós-fundacional como categoria ontológica, tendo como foco o entendimento da dimensão política que atravessa os processos de subjetivação; no segundo trago as contribuições da pesquisa (auto) biográfica para esse debate. No terceiro e último momento evidencio os

efeitos dessas abordagens para a reflexão sobre o sujeito-docente que ocupa um lugar de destaque nesta pesquisa.

### 2.1.1. *Posições de sujeito e subjetividades políticas: a questão da agência*

Como apresentado no primeiro capítulo, o conceito de discurso com o qual opera Laclau em seu quadro teórico, parte da ideia de que toda configuração social é significativa e que seus significados são conferidos em meio à diferença constitutiva de qualquer ordem social. Este posicionamento teórico produz efeitos igualmente no entendimento de sujeito que passa a ser compreendido como uma categoria ontológica, isto é uma categoria política resultante de operações hegemônicas, com o intuito de suturar provisoriamente a falha ou fissura instituinte de todo processo de significação. Desse modo, não se trata de definir o significante 'sujeito' a partir das suas múltiplas manifestações ônticas – sujeito racional, emancipado, emancipador, dominado, dominante – e sim a partir das estratégias mobilizadas por um indivíduo ou grupo para se tornarem sujeitos políticos em meio às disputas que instauram, estabilizam e/ou desestabilizam contextos discursivos específicos.

Nessa perspectiva todo processo de estruturação/significação estabelece um sistema de relações entre diferentes objetos e práticas, evidenciando tanto “posições de sujeito”, que se referem às identificações dos indivíduos dentro de uma estrutura discursiva (HOWARTH, 2000) quanto as "subjetividades políticas", isto é a maneira singular de cada indivíduo e/ou grupo posicionado age e reage face as relações de poder assimétricas (HOWARTH, 2000) nas quais estão inseridos. Com efeito, nesse quadro de inteligibilidade, as práticas articulatórias e a agência política só se tornam possíveis devido à contingência e da abertura de todas as relações sociais. Em diálogo com Foucault, Laclau (1990) reconhece a *prática* como a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso” e os efeitos dessa submissão são analisados a partir da categoria “posições de sujeito” (VEIGA-NETO, 2011). No entanto, Laclau, além dessa categoria e em função da inscrição de seu pensamento na pauta pós-fundacional,

argumenta que as ações dos sujeitos emergem por causa da contingência dos discursos que conferem identidades a eles. (...) O sujeito é forçado a tomar decisões – ou a se identificar com certos projetos políticos e os discursos que eles articulam – quando identidade sociais estão em crise e estruturas precisam ser recriadas. É neste processo de *identificação* que subjetividades políticas são criadas e formadas. (HOWARTH, 2000, p. 109).

A partir desta abordagem é possível problematizar o binarismo entre estrutura e sujeito que atravessa grande parte das leituras políticas do social produzidas na modernidade deslocando sentidos hegemônicos que tendem a perceber cada um desses polos de forma essencializada e isolada bem como a relação entre eles a partir de uma visão dicotômica.

Desse modo esses lugares sociais de subordinação podem ser lugares de resistência coletiva. Isto não significa que nestes lugares se manifestem necessariamente rebeliões ou a luta social como resposta. O conflito social assim como a submissão é um processo social histórico e contingente. Isto implica questionar em que condições uma situação de subordinação se politiza, se transforma em opressão, e quais são os alcances desta operação tanto na constituição dos sujeitos políticos como na transformação da ordem social (RETAMOZO, 2011).

Não há política, não há hegemonia sem sujeito, embora esse sujeito não seja mais nem um sujeito clássico liberal, o indivíduo livre e soberano, nem Hegel-marxista, o ator histórico e crítico da estrutura objetiva da realidade; nem é o poder soberano, cuja existência reclama a submissão de todos. (...) estou falando de sujeito como espaço instituinte, de emergência, da ruptura com uma ordem vigente (em qualquer nível) (BURITY, 2008, p.49-50).

A partir desta abordagem, a compreensão das novas lutas e da diversidade das relações sociais de uma vivência democrática parte da concepção de um sujeito como agente descentrado constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas,

Assim, não existe uma posição identitária prioritária e o movimento de articulação é resultado de práticas hegemônicas que são contingentes, constituindo-se em uma "ponte" entre a indecibilidade e a decisão. Nenhuma identidade, dessa forma, é definitivamente estabelecida, emergindo, assim, novas perspectivas de ação política que nem o liberalismo, com sua ideia de indivíduo que busca o seu próprio interesse, nem o marxismo, com a redução de todas as posições à posição de classe, puderam sancionar (MARQUES, 2008, p.91).

Assumir essa postura epistêmica no fazer pesquisa pressupõe não tomar os sujeitos sociais como “dados”, mas sim indagar os processos sociais, históricos, políticos e culturais implicados na sua constituição. Importa, pois, investigar sobre as formas de elaboração de subjetividades coletivas capazes de significar determinadas relações sociais que são constitutivas da ordem social. Subjetividades estas que são lugar de desacordo e que dão lugar a processos que permanecem abertos e em movimento, com a indeterminação de não ter um futuro previamente escrito e que são, portanto, portadores de múltiplas e infinitas potencialidade. Segundo Retamozo (2011), neste caminho existe uma dupla via de relevância para o estudo dos sujeitos sociais.

Por um lado, por seu caráter de condensadores de historicidade, articulação de temporalidade e enraizamento multidimensional, que os situa como um objeto que inclui aspectos da ordem social e história. Por outro lado, a centralidade dos sujeitos sociais reedita uma preocupação com o sujeito após sua prevista morte, fragmentação e dissolução pregada por enfoques pós-modernos (RETAMOZO, 2011, p. 85 Tradução livre).

Não se trata mais desse sujeito protagonista a priori da história, mas sim de investigar a constituição de sujeitos sociais e políticos e seu lugar nos processos de reprodução e mudança social. Sendo assim, a centralidade dos sujeitos coletivos se traduz em termos teóricos e epistemológicos. Na dimensão teórica se abre a consideração dos sujeitos como uma construção histórico-política que tem sua origem na experiência coletiva, na apropriação da história, na elaboração das demandas, ações, projetos e identidades. Isto nos indica que instâncias como a produção da demanda, a decisão e a vontade coletiva são analiticamente prévias a constituição do sujeito. Segundo De la Garza, (2001) a ideia de subjetividade coletiva pode nos oferecer uma ferramenta analítica para dar conta do processo de articulação de significados e de produção de sentido que habilita a ação performativa do sujeito. Isso implica a distinção analítica entre subjetividade e sujeito, mas que se complementam para pensar a constituição dos sujeitos políticos que disputam a ordem social (RETAMOZO, 2011).

Entre os teóricos pós-fundacionais, Retamozo (2009, 2011) vem explorando a categoria "demanda" como chave potente de leitura para a reflexão da luta hegemônica. Nessa lógica ele propôs uma metodologia de pesquisa nomeada por ele de Epistemologia das demandas.

A tematização das demandas é fundamental para indagar sobre aspectos-chave da constituição dos movimentos, uma vez que estes elaboram demandas que são apresentadas no espaço público através de ações coletivas que são realizadas ao longo do tempo e que implicam processos identitários (RETAMOZO, 2009, p.111 – Tradução livre).

A potencialidade dessa proposta teórico-metodológica consiste em permitir uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social quanto as subjetividades, isto é, tanto as estruturas quanto os sujeitos que as reproduzem e/ou subvertem. Para Retamozo (2009), "as demandas emergem como um lugar de mediação entre uma situação estrutural e a construção de possíveis antagonismos" (p. 113).

A categoria demanda pode ser vista assim como uma ferramenta importante para compreender os conflitos que emergem na e contra a ordem social, estando diretamente associada ao conceito de subjetividades, ou melhor como afirma Retamozo (2009, p. 116) "supõe necessariamente a ingerência da subjetividade". Com efeito em uma situação onde o momento articulatório é reativado, os processos de subjetivação/identificação desempenham

um papel importante na possibilidade de identificar/significar "uma relação social ou uma situação particular como factível de ser levada ao espaço público" (idem).

No final da década de 1960, diversas teorias tentaram dar conta das novas formas de mobilização social que surgiam (experiências estudantis, feministas, pacifistas entre outras). Segundo Retamozo (2009), esses movimentos agiam de forma diferente, peculiar, ensejando a atenção e reflexão nas ciências sociais. Ainda segundo este autor, a teoria do discurso entende que a sociedade contém uma pluralidade de diferenças e posições de sujeito e que algumas dessas diferenças definem lugares dominantes e lugares subalternos. Contudo, isto não quer dizer que reclamações ou movimentações de protesto se formem de forma automática a partir desses lugares. O autor parte da diferenciação feita por Laclau e Mouffe dos significantes “subordinação” e “opressão” para explicar o processo de formação das demandas:

Laclau e Mouffe utilizam “subordinação” para referirem-se a situação de determinadas posições de sujeito que estão dominadas por outras (mulher/homem, homossexual/heterossexual, negro/branco), enquanto reservam o termo “opressão” para pensar o momento de resistência em uma situação de subordinação. Aqui as demandas emergem como um lugar e mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos (RETAMOZO, 2009, p. 113).

A discussão sobre sujeito trazida acima me parece importante para pensar as lutas hegemônicas que se configuram em torno das definições de conhecimento escolar. Assim como Laclau, enfatizo o papel da agência em desafiar e transformar estruturas sociais. A forma pela qual os atores sociais adquirem e vivenciam suas identidades se relaciona diretamente com a tomada de posição destes dentro do jogo político (HOWARTH, 2000). Nesse sentido, pretendo, apoiada nas contribuições de Gabriel (2015), deslocar o papel atribuído ao sujeito posicionado como professor face ao peso das estruturas nos processos de subordinação, resistência ou de oposição no jogo político, e operar com a ideia de sujeito político de forma a articular as dimensões singular e coletiva que configuram os processos de subjetivação. É importante pensar quais são os elementos de sociabilização e de subjetivação desses professores. Só se produz outros antagonismos se se percebe posição de subalternidade. Como vimos no primeiro capítulo, antagonismo é percebido aqui como categoria conceitual para pensar a instabilidade de toda ordem social, mas também como resultante de processos históricos abertos, uma produção social e histórica, e como tal potente para pensar as lutas e conflitos na sociedade brasileira contemporânea. Ou seja, o antagonismo pode ser visto como um terreno de produção de sujeitos políticos e de abertura para mudança social (GABRIEL, 2016a).

Inscrita igualmente nesse movimento teórico pós-fundacional, outra contribuição importante para a percepção de sujeito no campo educacional que trago nesta pesquisa, é de

Gert Biesta (2013). Para este autor o fim do homem ou a morte do sujeito deve ser entendida como uma crítica ao humanismo, isto é, à ideia de que é possível definir a essência do que é humano. O humanismo não pensa o humano na sua singularidade e unicidade, apenas o pensa em exemplos de essência mais geral, pensa-o como uma coisa e não como um quem. O papel de uma crítica mais acentuada a essa perspectiva de sujeito humanista é procurar perceber de que forma o ser humano enquanto indivíduo único “torna-se presença”. Ele argumenta que nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós.

Para este autor, enquanto que a questão sobre *o que é* o sujeito pede uma definição do sujeito em geral, a questão sobre *quem é* o sujeito pede uma identificação do que poderíamos chamar o *ser* do sujeito como um indivíduo singular. Biesta (2013) destaca que

Não é “o que é quem? – não é uma questão de essência, mas de identidade como quando perguntamos diante da fotografia de um grupo de pessoas cujos nomes conhecemos, mas não os seus rostos: “Quem é quem? – Este é Kant? Aquele Heidegger? E este outro do lado dele? (NANCY, 1991, p.7 apud BIESTA, p. 66).

É uma questão de presença, é a presença do existente, não uma questão de essência. Desta forma, segundo essa perspectiva o que devemos focalizar é pois, o "tornar-se presença do sujeito". "Tornar-se presença" para Biesta pressupõe um espaço disjuntivo (espaço de constante transgressão mútua, com uma ordem constante e necessariamente ameaçada pelo próprio uso) e intersubjetivo (no encontro com os outros). Nosso estar no mundo é, portanto, “um estar-no-mundo-com-os-outros com ética e responsabilidade (BIESTA, 2013).

### 2.1.2. *Sujeito, entre o singular e o social: aportes da pesquisa biográfica*

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Segundo Delory-Momberger (2012), o projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social - “como os indivíduos se tornam indivíduos?” - como deixa entrever a citação trazida como epígrafe para essa subseção.

A história de vida como prática social de transmissão/recriação da cultura esteve presente nas diferentes sociedades humanas, abarcando narrativas de pais para filhos, histórias da família e da comunidade, como forma de comunicação inter geracional daquilo que foi construído. Além das práticas orais que datam dos primórdios da vida em sociedade e persistem até hoje, o registro de marcas de histórias de vida também envolve inúmeros objetos como cartas, fotografias e baús de memória, como depositários da história individual/coletiva. O relato de histórias de vida também assumiu forma de gênero literário, centrado na biografia. Mais recentemente, constituiu-se em uma metodologia de pesquisa que veio tomando diferentes contornos e trouxe implicações importantes para diferentes campos das Ciências Sociais. Nesse sentido, Bragança (2009) afirma que

A incorporação das histórias de vida como caminho metodológico coloca o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal, positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta e a incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber neste campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito.

Bragança, dialogando com Ferrarotti (1990) e Pineau e Le Grand (1993), advoga que os fundamentos epistemológicos dessa abordagem centrada nas histórias de vida precisam ser buscados na “razão dialética e histórica, na práxis das relações entre indivíduo e sociedade”. As histórias de vida possibilitariam questionar a própria fundamentação epistemológica hegemônica nas Ciências Humanas, rompendo com o paradigma lógico-formal e focalizando “a vida, em seus movimentos individuais e coletivos, como um lócus privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos” (BRAGANÇA, 2009, p. 37). Esta abordagem não pode, portanto, ser reduzida a uma técnica de recolhimento de dados e informações, colocando-se como uma perspectiva multirreferencial que visa fornecer inteligibilidade aos processos humanos e possibilitar uma mediação entre prática da investigação e a construção de conhecimentos.

Destaca-se, nessa abordagem, a dimensão da temporalidade, devido ao desafio de ultrapassar a linearidade e analisar as relações entre passado, presente e futuro. É a partir do presente que se constrói uma problematização direcionada ao passado, a partir da qual se projetam certas perspectivas de futuro. Ao trazer a temporalidade biográfica da experiência, essas teorizações aproximam-se das contribuições de Ricoeur (2010) sobre narrativa e temporalidade. O ser singular é um ser temporal. Ele se transforma e se estabiliza no tempo de uma vida. E temporalidade pode ser entendida aqui como a síntese do heterogêneo, isto é, das diferentes unidades temporais passado-presente-futuro. Essa estrutura narrativa possui

diferentes dimensões. Uma primeira consiste na organização de um heterogêneo, de um caos, em uma sequência, uma organização temporal. Por meio da narrativa você captura uma experiência passada.

Em diferentes campos das Ciências Humanas, desde os anos 1960, verificou-se uma mudança paradigmática que “reconduziu o olhar do geral ao particular, da totalidade ao fragmento, da quantidade à qualidade, do instituído ao instituinte” (BRAGANÇA, 2009, p. 40). Em particular nas Ciências da Educação, desde os anos 1980, tais deslocamentos têm contribuído para a reinvenção de práticas educativas e de pesquisa – destacadamente pela utilização de métodos (auto) biográficos em processos de pesquisa e de formação de professores.

Acredito que a abordagem metodológica das pesquisas biográficas pode contribuir para uma análise da relação do indivíduo com o meio ao seu redor, sua inscrição social, a relação entre indivíduo e sociedade, sujeito e estrutura. Esta perspectiva parte de uma lógica que entende o professor como um ser social-singular<sup>24</sup> (DELORY-MOMBERGER, 2012), com trajetórias pessoais e profissionais interligadas, um sujeito que se constrói nas relações que estabelece com os outros, com a história social a sua volta e com sua própria história. O indivíduo não existe sem sua inscrição social e, portanto, é por meio de sua biografização que podemos perceber e analisar a forma como eles se inscrevem nos diferentes contextos discursivos nos quais eles assumem posições de sujeito.

Diferentes autores nacionais (ISAIA, 2000; BRAGANÇA, 2008; SOUZA, PASSEGI, 2011) vêm destacando a importância de estudos voltados para a trajetória de vida de professores, que contemplem o modo como estes articulam o pessoal e o profissional em, conseqüentemente, como vão se formando/transformando ao longo do tempo.

Anteriormente a década de 1980, as pesquisas com ênfase na pessoa do professor eram nitidamente menores no âmbito dos estudos sobre formação de professores. A partir desta década, ocorre um redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação que, segundo Nóvoa, tem início com a obra de Ada Abraham – O professor é uma pessoa –, de 1984. A partir de então “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 1992, p.15 apud BUENO, 2002, p. 13).

---

<sup>24</sup> Retomo essas discussões aqui apresentadas na seção 2.2 quando estiver apresentando os professores e suas narrativas.

Neste sentido, a compreensão das concepções e das práticas que permeiam a formação de professores é parte fundamental do próprio dimensionamento da identidade e do fazer docente. Pesquisadores do campo enfatizam que esse olhar para si é algo que revela uma problematização do ser professor construído na articulação entre as condições de trabalho e a ação profissional, assim como as concepções teórico-metodológicas e os documentos normativos que organizam a formação (BEZERRA, OLIVEIRA, ANDRADE, FERREIRA, 2017). E neste sentido,

A narração, como um dos caminhos no campo da formação docente, assenta-se na abertura de um diálogo que faz e se refaz na luta cotidiana da vida e da profissão e que se amplia, retomando as lutas silenciadas no contexto sócio histórico. E, assim, no plural, vai se fazendo a formação, na intensa construção da vida (BRAGANÇA, 2009).

Entre essas diferentes perspectivas de abordagem da vida dos professores, a pesquisa biográfica tem procurado estabelecer uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. Com base em uma ampla tradição hermenêutica (DILTHEY, GADAMER, RICOEUR) e fenomenológica (BERGER, LUCKMANN, SCHAPP, SCHÜTZ), a pesquisa biográfica trabalha com a lógica de que o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como “o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida” (DELORY-MOMBERGER, 2012 p.524).

Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. A utilização dos termos biografia e biográfico para designar não a realidade fatural do vivido, e sim o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência, enfatiza até que ponto essa compreensão narrativa da experiência se apresenta como uma escrita, isto é, como um modo de apreensão e de interpretação da vivência, com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras (DELORY-MOMBERGER, 2012 p.525).

No âmbito da docência, Bragança (2008) reforça que a formação se une a experiência pessoal do sujeito que se transforma pelo conhecimento. Sendo assim, todos os espaços e tempos da vida são espaços de formação e de transformação humana. Ela define que a formação depende da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências. E desta forma, existe uma dialética indissociável entre o eu e o nós na constituição da formação (JOSSO, 2002 apud BRAGANÇA, 2008).

Nesse sentido, trazer as narrativas produzidas pelo professor universitário permite tanto enfatizar sua posição de sujeito do processo educativo no ensino superior quanto capturar rastros vestígios de suas formas singulares de reagirem nesse contexto discursivo específico. O objetivo central da pesquisa não é fazer uma biografia dos professores aqui entrevistados, mas a partir de uma abordagem que entende o sujeito enquanto ser indivisível acredito que entender um pouco como estes professores se constituíram e se constituem em professores de Didática e Prática de Ensino nos ajuda a compreender suas tomadas de posições e escolhas no que diz respeito ao currículo desta disciplina. A trajetória pessoal é entendida, assim, como “o transfundo a partir do qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial” (ISAIA, 2000, p. 22).

### 2.1.3. *Sujeito-docente: reflexões sobre o saber da experiência*

Com base no que foi apresentado e discutido nos capítulos anteriores, procuro nesta subseção discutir o papel dos professores de retomando os debates sobre a expressão *saber da experiência* que assume um lugar de destaque, desestabilizando, “não apenas as fronteiras hegemônicas definidoras do saber como também do sujeito portador desse saber” (GABRIEL, 2017). Afastando-me das perspectivas essencialistas, aproximo-me das perguntas formuladas por Gabriel (2017) para pensar o sujeito numa pauta pós-fundacional, e desta forma, pensar o currículo de licenciatura em história. Neste sentido, tomo como eixo de problematização os seguintes questionamentos: Como pensar *o quem* da educação, no caso deste texto, o sujeito-docente, depois da crítica radical a qualquer possibilidade de definição prévia de sujeito, a qualquer verdade sobre a subjetividade humana? Que implicações esse desafio acarreta para a reflexão sobre o currículo de licenciatura? Como pensar esse contexto discursivo como espaços onde esse indivíduo em formação possa “tornar-se presença” em meio a relações estabelecidas com o conhecimento.

Me aproximo, também, da discussão sobre sujeito social singular criado por Delory-Momberger, de modo a tentar pensar como esses professores reagem ao currículo existente. Dito de outra forma, me interessa perceber quais os processos de objetivação/subjetivação existentes no processo de agência desses sujeitos sobre uma estrutura discursiva do currículo de história. O desafio aqui é pensar o professor como sujeito que está subordinado/subalternizado e como ele pode produzir outros antagônicos. Estando o currículo

em constante deslocamentos de fundamentos, e não sendo mais esses sujeitos entendidos como o sujeito racional, autônomo, como eles definem o que é e o que não é um currículo democrático de história? Quais são os saberes docentes que eles mobilizam neste processo? Como se sentem no sistema discursivo dos saberes?

Gabriel (2016a) nos lembra que isso significa problematizar, nos estudos curriculares, não apenas o que falamos, ensinamos, aprendemos, mas também quem diz, está dizendo, ensinando, aprendendo. Ou seja, devemos explorar

pistas teórico-metodológicas que evidenciem possibilidades e limites na articulação entre "sujeitos de demandas" e "sujeitos do conhecimento" bem como de analisar simultaneamente como os discursos hegemônicos fabricam docentes (GARCIA, HYPÓLITO, VIEIRA, 2005) e estudantes/alunos (DUBET, MARTUCELLI, 1996) ou ainda de evidenciar o processo de produção de subjetividades políticas do lugar da especificidade do trabalho docente e/ou do ofício de aluno/estudante. Como pensar o quem da educação depois da crítica radical a qualquer possibilidade de definição prévia de sujeito, a qualquer verdade previamente estabelecida sobre a subjetividade humana? (GABRIEL, 2016a, p. 244).

A análise da categoria saber docente numa pauta pós-fundacional, pode assim fornecer pistas para um entendimento da singularidade deste saber que desloque tanto sentidos de *saber* quanto de *docência*, possibilitando, assim, novas leituras políticas da formação docente. Dentro das inúmeras possibilidades de abordagem deste conceito, Gabriel (2017, 2018) destaca que o conceito de *experiência* pode fornecer pistas interessantes para pensar os processos de objetivação e de subjetivação que ocorrem nos currículos de licenciatura.

Neste contexto, Gabriel afirma que o significante *experiência*, tal como utilizado nas discussões sobre o saber docente, traz à tona três dimensões da problemática da subjetividade que atravessam os debates epistemológicos contemporâneos no campo das ciências sociais: "(i) a própria concepção da categoria sujeito, (ii) o posicionamento de sujeitos no lugar da docência e (iii) a produção de subjetividades políticas nesses contextos de formação" (2017, p.18). A primeira dimensão diria respeito, segundo a autora, às lutas hegemônicas pela definição do que é e do que não é sujeito. Enquanto que as outras duas dimensões estão relacionadas ao enfoque que se quer privilegiar.

O desafio consistiria em

ferramentas teóricas que permitam pensar o sujeito-docente como simultaneamente sujeito do conhecimento e sujeito da experiência em contextos de formação sem, contudo, realimentar o terreno da subjetividade absoluta ou transcendente. Esse desafio exige a reflexão sobre significados da interface sujeito-experiência e posicionamentos face às relações hegemônicas que os produzem (GABRIEL, 2017, p. 19).

Apoiada nas definições de Scott sobre o conceito de experiência, Gabriel procurar abordar o tema sem associar experiência a uma visão essencializada que a reifica enquanto “fundamento último” em substituição ao cogito-cartesiano. Para Scott, não são os indivíduos que têm experiências, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência. E neste sentido, a experiência não é a origem de nossa explicação, mas algo sobre o qual se produz conhecimento. Ao trazer este conceito para pensar o campo educacional, Gabriel se aproxima de Larossa (2002) ao defender que o saber da experiência pode ser visto não como um saber adquirido a partir do que acontece nas práticas pedagógicas cotidianas, mas sim a partir de como os indivíduos posicionados como docentes respondem ao que vai lhes acontecendo ao longo de sua trajetória profissional.

O objetivo, aqui, é aprofundar as discussões sobre o significativo sujeito que o coloque numa pauta pós-fundacional, pensando a experiências dos entrevistados não como explicação para as escolhas e agências dos mesmos, mas sim, mas como propõem Larossa e Gabriel, para pensar como estes professores, posicionados como docentes da disciplina de Didática e Prática de Ensino de História respondem as demandas do nosso presente para a formação de um currículo democrático de história.

É importante afirmar que a compreensão do sujeito contemporâneo em toda sua complexidade pressupõe situá-lo nos "ares de nosso tempo". Nossa "condição biográfica", como afirma Delory-Momberger (2010), não é apenas uma possibilidade do sujeito singular "tonar-se presença", mas também uma condição do sujeito assujeitar-se às novas formas de regulação social em nossa contemporaneidade. É a partir do reconhecimento dessa condição que podemos pensar as narrativas do eu e nós como subversão e/ou controle de uma lógica cultural hegemônica (2016a p.12).

Neste sentido, me interessa pensar os docentes desta pesquisa a partir de suas “posições de sujeito”, mas também de suas subjetividades políticas. Afinal, ao se narrarem e pensarem sobre seus posicionamentos políticos e suas ações docentes, estes professores deixam entrever -ou não - possibilidades de subversão em relação à ordem social desigual em que vivemos.

A partir do exposto acima, acredito que a realização de entrevistas narrativas com os professores pode contribuir para uma abordagem metodológica que permita entendê-los não só como “entrevistados”, mas como sujeitos políticos construtores de conhecimento e que no decorrer de suas biografias produzem também identidades narrativas. Este processo pode ser bastante fértil para perceber como eles estão significando um currículo democrático. Com a desestabilização de conceitos clássicos e o momento do político vivido, da crise da democracia representativa, quais as possibilidades de redefinição/estabilização de novos sentidos num processo de hegemonização? Como eles percebem sua posição neste sistema de saberes? Isto

significa “admitir que a docência, como posição de sujeito disponível e produzida nesse contexto discursivo é elemento potencialmente desencadeador, por meio da própria relação com o saber, de experiências sobre estar no mundo, produzindo-o em significados. (PUGAS, 2013, p. 37).

## **2.2 Entrevista narrativa: uma possibilidade metodológica**

Ao me aproximar das teorizações pós-fundacionais e suas contribuições para as pesquisas qualitativas sobre sujeitos políticos surgiu o questionamento de como abordar metodologicamente os entrevistados de forma a não cair em uma análise do sujeito que entrasse em contradição com a abordagem teórica aqui privilegiada. Neste sentido, acredito que a abordagem metodológica das pesquisas biográficas pode contribuir para uma análise da relação do indivíduo com o meio ao seu redor, sua inscrição social, a relação entre indivíduo e sociedade, sujeito e estrutura.

Essa necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura discutida na seção anterior pelo viés tanto pós-fundacional quanto o da pesquisa biográfica tem justificado a crescente utilização das narrativas nas pesquisas educacionais de caráter qualitativo que procuram compreender o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e, ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008; EMBREE, 2011 apud WELLER & ZARDO, 2013).

Arfuch (2010) estuda esse processo em relação a uma área institucional específica: os *gêneros literários* que plasmaram o campo do biográfico e do autobiográfico (a partir de referências clássicas como a confissões de Santo Agostinho e de Rousseau). Ela analisa as diferentes formas tradicionais de relatar a própria vida (memórias, correspondências, diários íntimos) e novas formas autobiográficas no mundo contemporâneo (sendo a mais importante a entrevista). Interessa-me explorar aqui as contribuições dessa autora para pensar a articulação entre espaço múltiplo do autobiográfico e a exploração da teorização contemporânea do sujeito. Essa autora afirma que o espaço biográfico só pode ser redimensionado dentro da categoria da narrativa, uma vez que a possibilidade de contar uma vida ou a própria vida, ou seja, a

reconstrução mimética do vivido acontece ao se organizarem os fatos, sentimentos, afetos, numa ordem temporal que é do âmbito da narrativa obedecendo às regras e limites materiais da mesma. A narrativa é vista como um meio de pensar o sujeito na temporalidade, que nos obriga a desconstruir o “outro” e o “eu” definidos a partir de percepções dicotômicas, e essencialistas.

A partir desta perspectiva, a noção de *espaço biográfico* tenta dar conta de um terreno em que as formas discursivo-genéricas clássicas começam a se entrecruzar e hibridizar. Para Arfuch (2010) a categoria de *valor biográfico* tem um papel central no traçado narrativo que dá coerência à própria vida, e a apelação a uma referencialidade estável como ponto de ancoragem é deslocada em relação às diversas estratégias de auto representação. Há na proposta da autora o questionamento da ideia de pacto autobiográfico entre leitor e autor (LEJEUNNE) e a redefinição do significado de conceitos como “vivência”.

Segundo Arfuch (2010), o vazio do sujeito autônomo clássico é ocupado por “estratégias discursivas”, isto é, por deslocamentos metonímicos que dão coerência aos relatos (que não repousa em nenhum centro). Na obra, o descentramento do sujeito se vincula à razão dialógica de raiz bakhtiniana e o sujeito pensado a partir de sua “outridade”, do contexto de diálogo que dá sentido a seu discurso. Há uma heterogeneidade constitutiva que define toda situação de enunciação. Para Bakhtin, não há coincidência entre autor e personagem, nem sequer na autobiografia; por isso, Arfuch analisa o sujeito como constituído através do discurso ao outro.

E isto poderia ser formulado pela distinção entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado – estabelecida por Benveniste. O primeiro se funda numa *deixis* (sujeito anterior à subjetivação, em termos lacanianos) que não é inteiramente absorvível nem normatizável através dos enunciados de um discurso. Já o segundo se constitui na narrativa, no relato.

Arfuch (2010) fez uma leitura de Paul Ricoeur centrada na sua analítica da temporalidade, sobretudo sua visão do tempo narrativo e da função configurativa da *trama* no relato (de uma vida), para entender o funcionamento do espaço biográfico, em confluência com o paradigma bakhtiniano no nível da ética. Nesta lógica, o conceito de *identidade narrativa* é usado para as diversas formas de apropriação do eu e as posições identitárias construídas no corpus de análise.

A percepção do caráter configurativo das narrativas se articula quase modo implícito com o caráter narrativo da experiência. A relação entre temporalidade e experiência<sup>25</sup>, remeteria,

---

25 O conceito de experiência é trabalhado pela autora tendo como referência contribuições de Joan Scott (1996), a partir das análises de Raymond Williams e Teresa de Lauretis (1984). Scott aponta uma redefinição do termo a partir de uma ótica feminista, partindo da contribuição de Williams que distinguiu entre o conhecimento obtido dos acontecimentos passados e um tipo particular de consciência que pode implicar tanto “razão” quanto “conhecimento”, que justificaria a relação estreita entre “experiência” e “experimento” no século XVIII. Atualmente, essa consciência passaria a significar “plena e ativa ‘informação’ que inclui tanto sentimento como pensamento”. Experiência apareceria então como testemunho subjetivo, mais autêntico tipo de verdade e como

segundo Ricoeur, a um passado que impõe sua marca e a uma antecipação do imprevisível. A concepção de identidade narrativa avançaria na discussão sobre narrativa ao trazer um traçado de um espaço moral/ético, que daria sentido ao acontecimento de uma história. E seria o olhar hermenêutico que articularia o “mundo do texto” com o “mundo do leitor”, uma vez que apenas no ato da leitura é que ganharia forma a modelização do relato.

Arfuch (2010) coloca a questão de um outro ‘eu’ narrar a vida de um ‘eu’. A fim de esclarecer esse ponto, a autora põe em xeque o conceito de ‘verdade’ e ressalta que “toda história é apenas uma história a mais a ser contada sobre um personagem” (p.138). Assim, a autora coloca: que é justamente pelo processo narrativo que os seres humanos se imaginam a si mesmos, “mas essa biografia nunca será unipessoal [...] envolverá necessariamente a relação do sujeito com seu contexto. Então o autorretrato falará também de uma comunidade” (p.141).

Neste sentido, a “voz do outro” não é entendida aqui como fonte imediata de verdade

(...) essa percepção da vida e da identidade, de nós mesmos e dos outros, com uma unidade apreensível e transmissível, um fio que vai se desenvolvendo numa direção, a *ilusão biográfica*. Mas embora essa ilusão seja necessária para a (própria) vida e para a afirmação do eu, deve se tornar consciente enquanto tal para o pesquisador. Essa consciência da “impossível narração de si mesmo”, de “todas as ficções que atravessam uma autobiografia, das falhas que a minam” (ROBIN, 1996, p.63) é o que estabelece uma distância teórica entre seus distintos usos, teóricos e midiáticos (ARFUCH, 2010, p.254-255).

Concordando com os questionamentos e posicionamentos metodológicos de Arfuch discutidos na seção anterior não tenho por intuito nas análises aqui apresentadas procurar pela “verdade” nos relatos dos professores entrevistados, mas sim tentar perceber por meio de suas identidades narrativas que se instituem no momento particular das entrevistas pistas para pensar o social.

Neste sentido, a escala de análise que me interessa particularmente se instaura em meio a articulação entre singular e social. Dito de outra maneira o foco da análise é esse entre lugar resultante do entrecruzamento de processos de subjetivação e de estruturação que materializam nas narrativas produzidas. A metodologia aqui apresentada tem o propósito de pensar por meio das entrevistas a relação entre sujeito e conhecimento/currículo. E nesta perspectiva, a

---

reação a influências ou percepções do meio. Essas duas vertentes, segundo Scott, considerariam como fato a existência de indivíduos sem perguntar como são produzidas as concepções de si e as identidades. O autor se aproxima, então, da definição de experiência de Teresa Lauretis, que a considera como “‘trabalho da ideologia’, onde a subjetividade é construída por meio de relações materiais, econômicas, interpessoais, sociais e em longo prazo históricas, e cujo efeito é a constituição de sujeitos como entidades autônomas e fontes confiáveis do conhecimento que provém do acesso ao real”.

epistemologias das demandas, trazida no primeiro capítulo, pode contribuir bastante. Em que medida as narrativas produzidas por esse grupo de docentes, podem apontar pistas que o situem simultaneamente como sujeito de conhecimento e sujeito de demandas?

Entre os autores que contribuíram para pensar metodologicamente tanto a produção como o uso dessas narrativas, destaca-se o austríaco Alfred Schütz que desenvolveu as bases de uma Fenomenologia Social voltada para o “mundo da vida”, contribuindo assim, de forma significativa para a fundamentação teórica e epistemológica da pesquisa qualitativa por meio do estudo de narrativas.

Assim, considera-se que cada ser humano se situa na vida de uma maneira específica, denominada “situação biográfica” (NATANSON, 1974, p. 17). Ao considerar que indivíduos interpretam o mundo a partir de uma dada perspectiva, de determinados interesses, motivações, desejos, entre outros, a realidade não pode ser concebida sob o princípio de validade universal. Dessa forma, o sentido subjetivo que tem uma ação para o ator é único e individual, porque se origina de uma situação biográfica única e particular. Com isso, o modo como o senso comum se apresenta depende das experiências que os indivíduos constroem no curso de sua existência concreta (WELLER & ZARDO, 2013, p.133).

Segundo Schütz, o desafio consiste em elaborar recursos metodológicos para alcançar um conhecimento objetivo e verificável de uma estrutura subjetiva. A fenomenologia social de Alfred Schütz representa um importante aporte para o estudo de narrativas, na medida em que instiga o pesquisador a desvelar o sentido que o ator atribui ao seu próprio ato. Numa interpretação que mantém uma relação intrínseca com a subjetividade do ser humano e corresponde a elementos de sua situação biográfica, de seu contexto de vida (WELLER & ZARDO, 2013).

A fenomenologia de Schütz inspirou o sociólogo alemão de nome semelhante – Fritz Schütze. Schütze contribuiu de maneira decisiva para o desenvolvimento da sociologia interpretativa (com seus métodos de pesquisa qualitativos, reconstrutivos). Ele introduziu a entrevista narrativa nas ciências sociais e elaborou, junto com Gerhard Riemann, a análise de narrações como método de análise de entrevistas narrativas. Os dois autores trabalharam o conceito de “trajetória” com referência nos estudos de Anselm Strauss, que contribuiu na elaboração e na compreensão da *trajetória* como “organização sequencial de processos que podem ser conhecidos e analisados a partir da perspectiva de diferentes participantes, em eventos públicos ou pessoais” (KÖTTIG & VÖLTER, 2014, p. 133). Ele avançou no sentido da articulação entre fenômenos sociais e subjetivos, permitindo a compreensão da trajetória dos sujeitos como um fenômeno biográfico. Fritz Schütze avançou na análise de narrativas ao

associá-las diretamente a um tipo específico de entrevista, a “entrevista narrativa” (SCHÜTZE, 2011; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

A entrevista narrativa, como proposta por Schütze (2011), compreende etapas ordenadas, dentre as quais podem-se destacar três etapas principais. A primeira etapa deve iniciar com uma pergunta narrativa orientada autobiograficamente, ou seja, formulada de forma a abordar toda a trajetória de vida do sujeito pesquisado, ou parte dela, a depender do interesse e do objeto de estudo do pesquisador. Nessa primeira etapa, a produção da narrativa não poderá ser interrompida. E a inserção de novos questionamentos somente poderá ser realizada após a indicação de uma nova narrativa. A segunda etapa da entrevista narrativa é dedicada “à exploração do potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos de forma resumida na primeira parte da entrevista” (SCHÜTZE 2011, p. 211). Nesta etapa, o pesquisador pode intervir de forma a auxiliar na complementação da narrativa. Nesses casos, Schütze (2011, p. 212) sugere a utilização de expressões como: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez? ” E por último, na terceira etapa da entrevista narrativa objetiva ocorreria a descrição abstrata de situações, percursos e contextos que se repetem. Nesta etapa são incentivadas perguntas do tipo “por quê? ”, ou seja, perguntas que instiguem o entrevistado a verbalizar explicações subjetivas sobre eventos de sua trajetória. A narração das experiências biográficas e da trajetória cotidiana nos ajuda na aproximação das situações que foram significativas para os narradores.

De acordo com Weller (2009, p. 5),

a entrevista narrativa foi criada com intuito de “[...] compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia”.

A narrativa é vista, portanto, não como verdade, mas como “forma de representação do mundo subjetivo” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004, p. 77 apud BRAGANÇA, 2016). Nessa perspectiva, existe uma centralidade da linguagem “como constituinte da realidade” no âmbito dos trabalhos com as histórias de vida.

É entender os depoimentos obtidos via história de vida como fruto de práticas discursivas, as quais por sua vez são históricas, porque contingentes” (FISCHER, 2004, p.11). Para Abrahão (2004) e Souza (2012), a narratividade contribui para a autocompreensão, para o conhecimento de si, quebrando o fluxo espaço-temporal linear de dar sentido às trajetórias pessoais e coletivas (BRAGANÇA, 2016, p.36).

É importante pensar, portando, como é constituído esse espaço de pesquisa, de entrevista narrativa. Delory-Momberger destaca de três componentes principais: duas pessoas, o entrevistador e o entrevistado; e o que se passa entre essas duas pessoas: atitudes, colocações, formas de intercâmbio e de ação recíprocas. A autora destaca ainda que o entrevistador pode, a partir do seu papel institucional e mesmo pessoal do pesquisador, modificar a interlocução, tendo uma ação sobre a fala do entrevistado. Mas que o entrevistado também pode ajustar suas palavras em razão das expectativas do entrevistador. Além disso, e sobretudo na entrevista de pesquisa biográfica, ele é levado a conduzir seu próprio “projeto de pesquisa”, já que o que lhe é explícita ou implicitamente solicitado é a realização de um trabalho de investigação, de definição de sua própria forma, e a compreensão deste trabalho constitui o objeto específico do pesquisador.

A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2012 p.527).

Nesta análise, optamos por interpretar aquilo que foi efetivamente explicitado pelos entrevistados, procurando elucidar questões que são singulares a cada um deles, mas também questões que permitem perceber a inscrição social destes sujeitos. A seguir, a partir de algumas questões transversais que julguei potentes como eixos norteadores dessa discussão, apresento os professores entrevistados e fragmentos de suas narrativas por meio das quais eles significam o percurso percorrido até se tornarem professores da disciplina de Didática e Prática de Ensino de História na UFRJ.

### **2.3 Atos de percorrer: os professores de Prática de Ensino de História entrevistados**

Nesta seção, pretendo apresentar os sujeitos formadores com quem trabalharei nesta pesquisa. De forma, a guiar minha escrita nesta segunda seção, formulei as seguintes questões: quem são esses professores? Qual a trajetória desses professores? Como eles foram se transformando em professor e formador de professores? Considerando, como venho discutindo ao longo desta escrita, que a contradição e antagonismo são modos de ser do social (ARFUCH, 2010), não tenho o intuito de recuperar uma harmonia nas falas dos entrevistados.

Existem, atualmente, 7 professores desta disciplina que são associados a Faculdade de Educação. São eles: Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Cinthia Monteiro de Araújo, Alessandra Nicodemos, Amílcar Pereira, Giovana Xavier e Warley da Costa. Destes 7, apenas 5 têm ministrado a disciplina nos últimos anos<sup>26</sup>. Sendo assim, optei por focalizar as entrevistas nos professores que estão em exercício da disciplina no momento.

Orientada pelas contribuições, optei por realizar duas entrevistas com os professores efetivos da Disciplina de Didática e Prática de Ensino da UFRJ. Na primeira entrevista, assim como sugere Schütze iniciei com uma pergunta que tinha por objetivo abranger a trajetória trilhada pelos entrevistados até a constituição destes enquanto professores desta disciplina. Contudo, ao invés de fazer uma única pergunta, inclui mais duas questões nesta primeira entrevista que tinham por objetivo compreender como deste lugar de docente estes sujeitos percebem a importância desta disciplina para a formação de professores de História e o papel dela na formação política de seus alunos, futuros professores.

Sendo assim, optei por realizar as três perguntas ao início da Entrevista e não interrompi as narrativas que foram produzidas, de forma a tentar dar tanto espaço quanto possível às recordações e narrativas complexas produzidas por eles. As perguntas que orientaram essa primeira fase foram iguais para todos os professores. E são elas: 1. *Como você se tornou professor de Didática e Prática de Ensino de História, qual foi sua trajetória até esta disciplina?*; 2. *Qual o papel, a importância desta disciplina para a formação de professores de História, pensando também a estrutura acadêmica do curso de licenciatura da UFRJ hoje?*; 3. *Como se dá, nas suas aulas, a formação política destes futuros professores?*

Essas primeiras conversas (Entrevistas Narrativas 1 – EN1) tiveram tempo variado entre 25/50 minutos e foram reproduzidas neste texto-tese de forma reduzida por razões de espaço e análise. Além disso, elas foram revisadas linguisticamente por mim e pelos entrevistados. A partir deste primeiro contado, a próxima etapa consistiu na transcrição destas entrevistas e análise das mesmas de forma a formular as perguntas que guiariam as segundas entrevistas (Entrevistas Narrativas 2 – EN2). Sendo estas novas entrevistas baseadas nas trajetórias e narrativas de cada professor, as perguntas variaram de entrevistado para entrevistado, sendo mais específicas e tendo como objetivo reunir as segundas e terceiras etapas sugeridas por Schütze. Ou seja, explorar o potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos de forma resumida na primeira parte das entrevistas e instigar os entrevistados a

---

<sup>26</sup> Ana Maria Monteiro e Carmen Gabriel, por ocuparem outros cargos administrativos da faculdade, não têm ministrado essa disciplina.

verbalizar explicações subjetivas sobre eventos de suas trajetórias e de suas práticas docentes. Nesta segunda etapa, inclui também a análise dos programas de curso destes professores, associando as escolhas destes com suas narrativas das primeiras entrevistas. Sendo assim, foram elaborados questionários específicos semiestruturados e me permiti interromper e elaborar as perguntas de acordo com as narrativas destes sujeitos. Isso significa dizer que apesar de haver um roteiro de entrevista para essa segunda etapa, a mesma não ocorreu de forma “congelada”, seguindo a ordem das perguntas, mas sim seguindo as narrativas dos professores. Ou seja, a ordem das perguntas foi mudando de acordo com o que foi sendo narrado<sup>27</sup>.

A opção de condensar as duas últimas etapas sugeridas por Schütze em uma única entrevista se deu por questões práticas de tempo e também por perceber na elaboração das entrevistas que assim poderia ser mais proveitoso para a análise a ser realizada, não havendo, portanto, necessidade de uma terceira entrevista.

Entendendo a questão do trabalho docente como processo que “em meio às complexas relações estabelecidas entre estrutura-sujeito a partir de um quadro em que ambos os polos dessa tensão são produzidos discursivamente a partir de fundamentos contingentes” (GABRIEL, 2016a, p. 242), considerei importante explorar a posição de sujeito/docentes produzidas e também a possibilidade de construção de subjetividades políticas do lugar da docência. Isso se dá por compreender que, em tempos de crise, a singularidade do trabalho docente historicamente produzida mobiliza relações com o conhecimento que precisam ser melhores investigadas (GABRIEL, 2016a).

Essa tem sido uma aposta de investigação do âmbito das pesquisas do GECCEH, com o intuito de

(...) trabalhar de forma articulada sujeito de demandas e sujeito do conhecimento, após as críticas ao humanismo transcendental no âmbito da perspectiva pós-fundacional, como explicitado anteriormente. Essa proposta de articulação implica em desfixar sentidos cristalizados de "sujeito político" e /ou “personagem social” e buscar outras saídas teóricas, no campo do currículo, para explorar - por meio dos aportes metodológicos dos estudos (auto) biográficos - as possibilidades de articulação entre "formular demandas" e "tornar-se presença" em contextos de formação (GABRIEL, 2016a, p. 10).

---

<sup>27</sup> Nos anexos 6, 8, 10 e 12 seguem as perguntas conforme foram elaboradas para a entrevista e nos anexos 7, 9, 11 e 13 aparecem as transcrições com as ordens em que as perguntas foram feitas.

### 2.3.1 Os Narradores e as Entrevistas:

Sendo assim, deixo os próprios professores que farão parte da pesquisa se apresentarem<sup>28</sup>:

- **Alessandra Nicodemos:** *Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) – ênfase Educação de Jovens e Adultos e atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHistória).*
  
- **Amilcar Pereira:** *Atua nas áreas de Ensino de História, história das relações raciais, história e cultura afro-brasileiras, história oral, movimentos sociais e formação de professores. Fez pós-doutorado nas áreas de Educação e História na Columbia University, em Nova York, nos Estados Unidos (2015-2016) e é professor da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Prof. História) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).*
  
- **Cinthia Monteiro de Araújo:** *Professora do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFRJ (ProfHistória Nacional). Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) desta mesma universidade. Coordena o Grupo Diferir – Grupo de Pesquisa Diferenças e Interculturalidades no Ensino de História que reúne estudantes de graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica desenvolvendo estudos e pesquisas que tem como foco as relações/tensões entre igualdade e diferenças no cotidiano escolar, especialmente no que se refere a discursos curriculares no ensino de História. Participa como pesquisadora convidada do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC),*

---

<sup>28</sup> As descrições dos professores apresentadas aqui foram dadas pelos próprios e retiradas do site <http://narrativasdorio.com.br/>.

*coordenado pela prof Vera Maria Candau e pelo prof. Marcelo Andrade na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É doutora em Educação pela PUC-Rio, onde também adquiriu o título de mestre em Educação. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem realizado atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase em Ensino de História, Educação em Direitos Humanos e Educação Intercultural. Atualmente atua também como coordenadora de área do subprojeto História no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRJ e como coordenadora do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) – Ênfase Ensino de História.*

- **Giovana Xavier:** *Historiadora, feminista negra interseccional. É professora de Prática de Ensino de História (FE/UFRJ) e desenvolve pesquisas relacionadas às seguintes áreas: escravidão e pós-abolição, feminismos interseccionais, formação docente e reeducação das relações étnico raciais, movimentos sociais. Coordena o Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes/Diversidade-UFRJ e é autora do blog Preta Dotora na Primeira Pessoa.*
  
- **Warley da Costa:** *Professora Adjunta de Didática Especial e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRJ. Atua no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História-PPGEH (PROF. HISTÓRIA/RJ). É integrante do Núcleo de Estudos de Currículo/FE UFRJ e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de História (LEPEH). Participa do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH)/UFRJ coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel e é coordenadora do grupo PET-Conexões de Saberes/Identities UFRJ e do Grupo de Estudo Currículo, Cultura, Identidade e Diferença/UFRJ que integra o Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da UFRJ e desenvolve pesquisas no campo do currículo abordando, na interface ensino de História/identidade diferença, questões referentes à reeducação das relações étnico-raciais. Áreas de interesse: ensino de História, currículo, cultura, relações étnico-raciais, imagens e livro didático.*

Após esta primeira apresentação, mais geral, de cada professor, trago agora trechos de suas biografias produzidas ao longo das duas entrevistas narrativas realizadas com cada um dos cinco docentes<sup>29</sup>. Essas entrevistas não tinham como intenção abarcar toda a vida de cada um, mas sim a trajetória seguida e escolhida por cada um até se tornarem professores da disciplina de Didática e Prática de Ensino. Como forma de análise optei por destacar alguns temas transversais que aparecem nas narrativas e que permitem perceber por meio de suas experiências narradas como esses indivíduos se identificam com a posição de sujeitos-docentes de Prática de Ensino. Importa aqui pensar nos processos de subjetivação por eles acionados em termos de sua constituição como docente desta disciplina.

### *2.3.2 Trajetórias e percursos: ocupando o lugar da docência do Ensino Superior*

Nesta subseção, apresento um pouco das narrativas dos professores operando de forma articulada com as categorias "posição de sujeito" e "subjetividade política" a partir das biografias que estes teceram nas entrevistas quando questionados sobre como se tornaram professores da disciplina de DEPEH. Optei por abordar de forma entrelaçada as diferentes narrativas. Como forma de organização da análise, optei por abordar as narrativas a partir de alguns temas transversais que apareceram nas falas destes professores. São eles: (i) memória escolar e vontade de ensinar; (ii) militância política e docência em história; (iii) o papel da disciplina de Prática de Ensino na formação dos docentes formadores; (iv) experiências diversificadas na atuação no Ensino de História; e (V) a "relação com o outro" e a escolha da docência.

---

<sup>29</sup> A primeira entrevista com a professora Warley, foi realizada na Faculdade de Educação da UFRJ, na tarde do dia 01 de junho de 2017. Sentamos no corredor da Faculdade, que estava vazia neste dia, e após explicar os objetivos mais gerais da pesquisa, iniciei a conversa fazendo as três perguntas que orientaram a entrevista. A segunda entrevista teve lugar na tarde do dia 04 de janeiro de 2018, na sala da direção da FE/UFRJ.

A EN1 com o professor Amílcar ocorreu no final da tarde do dia 21 de junho de 2017, na sala do Núcleo de Estudos do Currículo, na FE/UFRJ. Enquanto a segunda ocorreu na manhã do dia 22 de novembro de 2017 no mesmo local.

A entrevista com professora Cinthia se deu na sala do NEC na FE/UFRJ, as 12 horas do dia 01 de agosto de 2017. A EN2 com Cinthia ocorreu no dia 23 de novembro de 2017 na mesma sala do NEC.

A entrevista com a professora Giovana se deu na manhã do dia 03 de agosto na sala de sua residência na Tijuca. Devido a incompatibilidade de horários não foi possível realizar uma segunda entrevista com esta professora. Mas optei por utilizar a primeira mesmo assim por acreditar que a mesma traz contribuições importantes para compor o campo empírico.

A EN1 com a professora Alessandra ocorreu no laboratório do LIEJA na Faculdade de Educação da UFRJ as 11 horas do dia 03 de agosto de 2017. E a EN2 se deu no mesmo local, na tarde do dia 8 de novembro de 2017.

### ***Memória escolar e a vontade de ensinar***

*Eu vejo esse lugar de onde eu falo hoje dessa forma, como um desdobramento da minha carreira natural e merecido, eu acho que eu mereço estar nesse lugar como professora, como pesquisadora (WARLEY, EN1, p. 4).*

O primeiro tema que destaco como relevante nas falas desses professores que os permitiu se enxergarem enquanto docentes foi a relação produtiva estabelecida com a escola. As narrativas sublinham o caminho profissional até chegar a Universidade, destacando o lugar da escola da educação básica nessa trajetória. Essa valorização da escola nesse processo de ocupação do lugar da docência se manifesta de diferentes maneiras. Para alguns/algumas o significado do lugar que ocupam hoje é percebido como *um desdobramento* de suas carreiras na medida em que *desde sempre* atuaram como professores/as *de ensino básico*. Esse "desde sempre" ora se relaciona com o fato da escola ter sido o primeiro lugar de atuação como docente ora extrapola o contexto profissional, trazendo o ambiente familiar como um espaço de atuação de uma profissão ainda por vir.

*Eu compreendo que o lugar que ocupo hoje é um desdobramento da minha carreira porque eu trabalhei desde sempre como professora de ensino básico, alfabetizadora, só para você ter uma ideia eu comecei na minha casa mesmo (...) todos os meus irmãos menores foram alfabetizados por mim e assim, a minha mãe até hoje fala para todo mundo quando vai visitá-la ao me apresentar: “olha essa menina começou com doze anos”. Eu já tinha turma com 12 anos, então eu tinha as minhas turmas em casa e da vizinhança, depois eu fiz escola normal, e aí, logo em seguida, eu fui trabalhar na prefeitura do Rio (WARLEY, EN1, p. 3)<sup>30</sup>.*

A presença da escola como espaço de atuação profissional em diferentes níveis de formação ao longo de suas trajetórias de vida faz parte das lembranças trazidas por esses professores/as ao significarem suas escolhas e apostas na formação docente no âmbito da

---

<sup>30</sup> Para facilitar a leitura, foram inseridos sinais de pontuação na transcrição, e em algumas passagens a expressão oral foi levemente modificada. Os conteúdos, porém, evidentemente não foram alterados.

cultura universitária na qual se inscrevem na atualidade. Não é por acaso que a preocupação fundamental como professores/as de Prática de Ensino sempre foi essa:

*articular muito com a escola de ensino básico, sempre dar esse retorno para a escola do ensino básico. A Prática de Ensino e a Didática dessa disciplina particularmente, permitem manter o pé na escola pública na escola da rede da educação básica (WARLEY, EN1, p. 3).*

*(...) Então, a partir daí, a partir desse lugar eu acho que essa relação de eu estar sempre apostando nesse espaço, especialmente a escola pública. Educação básica e a escola pública, eu acho que ela entraria até como militância, porque eu acho que é onde a gente agrega a maioria da população das camadas populares brasileiras, acho que é na escola de educação básica (WARLEY, EN2, p. 1).*

A memória escolar se faz presente nessas narrativas de forma a valorizar a inscrição na cultura escolar como uma verdadeira experiência formativa no processo de "se tornar professor/a universitário" em geral e de Prática de Ensino, em particular. Para alguns/algumas [referência a uma escola da rede municipal do ensino] *foi um laboratório que também [nos] formou [como] professora de prática de ensino, na medida em que ali, dada as condições objetivas de trabalho se aprende estabelecer outros referenciais*. Essa experiência formativa da imersão na cultura escolar como profissionais é narrada, igualmente por meio das lembranças de trocas e encontros com outros colegas que atuam nesse mesmo espaço profissional:

*Foi uma experiência fundamental para minha reflexão sobre ser professora de história. A partir da experiência de uma professora que era a orientadora pedagógica, nem lembro se o nome era esse, coordenadora pedagógica do município de Angra. E ela foi fundamental porque ela completou a formação que eu não tive na universidade, no sentido de que dar aula .... é muito mais complexo do que só dar aula de história. Então, o envolvimento, a capacidade intelectual dela foi marcante, assim, eu acho que isso me forma... começa a fazer dentro de mim reflexões que eu acho que depois eu vou aí ganhando fôlego, e eu vou sistematizando. Então, não era só ser professora de história, mas era também refletir sobre ser*

*professora de história. Eu acho que é aí que começa a se formar uma professora de prática de ensino de história (ALESSANDRA, EN1, p. 1).*

Outra forma de articular a memória escolar com o prazer de ensinar e a aposta na docência que emergiu das narrativas diz respeito ao papel significativo exercido pela escola nos processos de socialização vivenciados por esses professores entrevistados quando crianças e adolescentes. A escola era um lugar de descobertas, de encontros, um lugar onde se gostava de estar

*A pior coisa que podia acontecer era eu chegar atrasada e faltar. Eu gostava de estar na escola. Isso não significa dizer que eu era muito inteligente, que eu tirava as melhores notas, não, eu gostava de estar lá (...) sempre tive o prazer de estar na escola. Eu lembro que quando eu ia entrar no ensino médio eu queria fazer normal, porque eu queria ser professora, acho que por causa disso, por eu gostar de escola, mas a minha mãe não deixou eu ser professora (CINTHIA, EN1, p.1).*

É possível, perceber que a relação com a escola, mesmo enquanto aluno ainda, se mostra um momento importante na construção de uma subjetividade docente.

### ***Militância política e docência em história***

Outro tema que aparece de diferentes formas nas narrativas de forma proeminente é a militância política. Todos os professores fizeram questão de destacar essa dimensão de suas vidas como fundamental na escolha pela docência em história. Seja através do destaque da atuação na educação popular, como é o caso da professora Alessandra, seja pelo exemplo familiar como Amílcar, ou pela interpretação da própria docência em história como militância política. Essa militância é considerada como repercutindo no próprio trabalho docente.

*Junto a isso, antes, na minha formação eu militei na educação popular. Em projetos de educação de jovens e adultos na cidade de Deus e ali nessa experiência que foi muitos anos e acompanhou durante muitos anos a minha inserção como professora de história. (...) Ai também é uma*

*experiência que me faz me formar como uma intelectual da formação de professores. [...] Então, acho muito importante que a experiência da prática, do cotidiano profissional, ele é fundamental para formar, na minha opinião, um intelectual (ALESSANDRA, EN1, p. 3).*

No caso do professor Amílcar a interface militância-docência de história está atravessada pelo interesse pelas histórias silenciadas dos negros e do movimento negro que tiveram forte influência nas suas pesquisas e trabalhos. Sendo filho de um militante do Movimento Negro Unificado, Amauri Pereira, esse professor trouxe consigo inquietações sobre as relações raciais no Brasil que orientaram suas pesquisas de graduação, Mestrado e Doutorado:

*Aí fiz a minha monografia sobre relações raciais no Brasil a partir dessa invisibilidade do Paulo Silva, então, dialogando aí com as relações raciais, um pouco da biografia do Paulo Silva, eu usei muito o conceito de estabelecidos e outsiders do Norbert Elias e Mozart - a sociologia de um gênio também dele. Porque eu sentia muita relação entre a trajetória do Paulo Silva e a tentativa de afirmação dele como músico erudito, como sujeito político, como, enfim, alguém respeitável na sociedade e a história do Mozart (AMILCAR, EN1, p. 10).*

*(...) E foi fazendo esses trabalhos de pesquisa sempre pensando na importância do conhecimento em relação a essas pesquisas que eu fazia, essas histórias que eu investigava com muito afinco. Como eu não tinha ideia de quem era Paulo Silva, ninguém conhecia nada sobre história do movimento negro, sobre história da população negra em geral. Durante meu curso de graduação em história, eu não tive nenhuma disciplina, nenhuma oportunidade de discutir relações raciais no Brasil, discutir história afro-brasileira, mas tinha essa preocupação, tinha a história familiar, não posso deixar de dizer que meu pai é um militante do movimento negro. Uma liderança, uma pessoa que dedicou a vida a luta contra o racismo, então, isso é uma coisa que eu tinha muito forte na minha trajetória, mas na Universidade, nas escolas eu não via, no CAP eu não via. Então, a minha Regência no CAP foi sobre esses tempos (AMILCAR, EN1, p. 13).*

A própria escolha pela atuação na disciplina de história foi destacada por alguns como sendo decorrente da militância política, muitas vezes decorrente da concepção de que esta disciplina poderia contribuir para uma melhor compreensão da política.

*Mas eu fui fazer um monte de outras coisas, eu não sabia o que eu ia fazer, e acabei indo fazer História por conta da política, que eu gostava muito das questões relacionadas a política. Eu tinha feito movimento estudantil secundarista, eu achava que eu tinha que continuar fazendo política em algum lugar então eu achava que a Universidade era o lugar para fazer política. Se eu fosse fazer História eu ia saber muito de política, eu ia entender o mundo, eu fui fazer por causa disso. Não fui para ser professora de História, essa não foi minha primeira motivação. Depois eu pensei, a segunda motivação foi “bom, já que eu gosto tanto de escola eu posso ser professora que aí eu junto com aquele outro desejo do passado”, e fui (CINTHIA, EN1, p. 1).*

Warley articula essa militância política a sua história de professora da educação básica e a luta nos anos de ditadura:

*A História para mim também ela entrou como um braço da minha militância política na época, além de ter esse caminho, de fazer esse percurso como professora da educação básica, que vinha lá desde a alfabetização, anos iniciais, depois anos finais e ensino médio. Eu acho que entrou com muita força a minha escolha a partir da minha militância política. Eu sou filha da ditadura, minha formação foi durante a ditadura militar e a História teve um peso muito importante como formadora de militante, né? Como militante política. Acho que isso também é outro aspecto importante e que reverbera até hoje na minha atuação, na minha prática de ensino. Eu não perco esse lugar, esse caminho da militância, então aí passa por esses dois caminhos. Eu acho que isso repercute no meu trabalho, no meu dia-a-dia (WARLEY, EN2, p. 2).*

Na EN2, quando instigada a aprofundar essa perspectiva da relação entre o Ensino de História e o fazer política, Cinthia traz algumas considerações que são importantes de serem destacadas. A primeira é que ela acabou por desconstruir essa ideia de que o campo da história é privilegiado em relação as demais disciplinas no que diz respeito à formação política. Sua perspectiva atual lhe faz entender que todas as disciplinas possuem engajamento político, nenhum currículo é neutro. A segunda consideração, que é extremamente ligada a primeira, é que foi a partir do mestrado, da sua inserção no campo educacional que essa desconstrução se deu:

*Antes de entrar no curso de História, e eu acho que de alguma maneira eu alimentei um pouco isso no curso, uma certa concepção de que a História, como área disciplinar me daria uma certa concepção, um certo conhecimento privilegiado do mundo que a História poderia, com sua complexidade, desvelar coisas que eu não descobriria se não fosse por esse caminho. E na verdade eu acho que demorei bastante para desconstruir essa ideia, eu lembro, não sei se eu falei isso na primeira entrevista, eu lembro que na minha pesquisa do mestrado, eu... Tanto no mestrado como no doutorado, eu trabalhei com o ensino de História, mas eu não fui orientada por ninguém da área de História. Fui orientada pela Vera Candau, que é da Didática de uma maneira mais ampla, e ela não tem nenhuma formação disciplinar específica, mas ela trabalha com... Já tinha trabalhado e orientado outras pesquisas na área de História, a da própria Carmen, e de outras disciplinas também, e eu falava assim para ela, porque eu pesquisei sobre educação e direitos humanos e tal, e eu falava pra ela, que eu queria fazer aquela pesquisa porque eu achava, com essa tal crença aí, eu achava que, o ensino de História tinha um lugar privilegiado para o trabalho com os direitos humanos, e ela falava: "Porque que é privilegiado? Onde que tá o privilégio?".*

*E ela ficava o tempo todo me cutucando com isso, entendeu? Então eu acho que comecei a desconstruir um pouco essa ideia, desse certo olhar privilegiado da História que poderia me dar essa compreensão do mundo, e essa compreensão das relações políticas e o que me faria agir melhor politicamente, acho que só comecei a desconstruir isso, nesse momento do mestrado, que eu acho que foi exatamente quando eu saí do campo da*

*História, que eu fui para educação, que eu fui olhar para outras coisas, né. Então assim, hoje eu acho que a História é mais um discurso sobre o mundo que tem as suas especificidades e quem tem as suas potencialidades sim, mas... Não tem, não vejo mais como esse lugar de privilégio, nesse sentido que eu falei de que me daria (CINTHIA, EN2, p. 2).*

A preocupação com uma escola pública de qualidade, com valorização da docência na educação básica e a concepção da importância em desenvolver junto com os alunos um pensamento crítico também perpassa os sentidos de militância política mobilizado por Warley:

*Então assim, durante todo o processo de formação desse aluno, a primeira coisa que eu penso mesmo é o pé na escola pública, isso para mim é uma bandeira política, e a segunda questão eu acho que ainda continua sendo a importância dessa, (que está por trás também), dessa militância política o tempo todo (WARLEY, EN2, p. 2).*

A percepção da necessidade de desestabilizar o lugar de subalternidade historicamente atribuído a determinados grupos - pobres, negros, mulheres -, ao longo da trajetória pessoal pode ser vista como um elemento mobilizador para o exercício da militância do lugar da docência por parte de alguns professores.

*E eu acho que isso tem a ver também com o fato de eu ser uma mulher negra, ser filha de professora... Eu acho que, pensando historicamente comunidade negra, a gente tem um protagonismo muito forte na área de educação, tanto na educação como no campo acadêmico, uma área de conhecimento – você vê lá na faculdade de educação – no quadro docente não, mas a maioria dos nossos estudantes são negros ou pessoas brancas pobres. Então, historicamente as populações negras tem construído muitos projetos de educação como uma possibilidade de liberdade para a comunidade negra. Então acho que isso tem muito a ver. Além de tudo, eu tenho minha própria inserção em movimentos feministas e negros. O feminismo tem uma pauta muito forte de como é que você constrói noções de cuidado para potencializar a liberdade, não para produzir tutela e*

*dependência ... Então, eu acho que tudo isso fez com que eu fosse para Faculdade Educação (GIOVANA, EN1, p. 3).*

### ***O papel da disciplina de Prática de Ensino na formação dos docentes***

*(...) qual a importância dessa disciplina? No meu caso foi mudança de vida. A importância foi me oportunizar a construção de uma perspectiva em que ser professor de história era uma coisa bacana, uma possibilidade para vida, então eu não sei se é isso para os meus alunos, mas eu espero que seja. E como foi para mim, um momento mesmo de compreensão da importância do papel do professor e da professora numa sociedade como a nossa, tão desigual. A importância da educação nesse contexto e a possibilidade mesmo de trabalho, de compromisso político, um trabalho que seja digno e que ao mesmo tempo, mesmo com todas as dificuldades inclusive financeiras te oportuniza ter uma vida produtiva bacana de diálogo, de interlocução, de construção coletiva. É isso, eu acho que essa é a importância (AMÍLCAR, EN1, p. 18).*

É possível perceber também pelas narrativas que cursar a disciplina de Prática de Ensino na graduação foi um momento crucial de percepção deles como docentes, seja sendo o despertar para a possibilidade da docência, como foi para Amílcar, seja pelo tipo de docente que eles almejavam ser.

Para Amílcar, ter cursado essa disciplina como licenciando mudou sua perspectiva. Ele destaca a importância que esta disciplina teve na sua concepção sobre a docência e na visão de si como possível professor. Neste sentido, ele destaca a importância que sua professora de DEPEH teve nesta transformação:

*(...) Até que eu comecei a cursar a disciplina de formação de professores, a Prática de Ensino e Didática Especial de História com a Ana Monteiro em 2001 e isso foi transformador na minha trajetória. Literalmente transformador, porque fui fazer lá no Cap-UFRJ, fui indicado por amigos que fizeram antes e aí disseram com muita ênfase: “Não você tem que*

*fazer lá no CAP, não faz a noite porque a noite só tem Professor Substituto”. Só tinha a Ana de professora efetiva e era só no Cap. E dois amigos muito queridos insistiram muito: “não, vai. A gente fez e foi maravilhoso” (AMÍLCAR, EN1, p. 3).*

*(...) Mas, enfim, esse final no Cap, com a Ana, com a elegância da Ana. Eu era muito fã da Ana e as aulas no Cap, as trocas com os alunos... (...) E aí a gente entrou no Cap de uma forma que o Cap virou uma coisa muito presente. A gente tinha aula da prática de ensino lá, as aulas do Ceará, e as trocas entre nós, os trabalhos em grupo... A gente fez coisas que me marcaram muito. A gente levou a turma em Petrópolis, a gente levou a turma no cinema. Fazíamos atividades extras da sala e tal e foi uma formação muito rica. Muitos debates interessantes com a Ana nas aulas, muitas trocas legais com o Ceará e no Cap eu me descobri professor. Eu entendi que essa nova perspectiva que eu não cogitava muito antes podia ser muito legal. Podia ser uma possibilidade de vida mesmo né. De engajamento e comprometimento para a vida. E me ganhou. A Ana e o Cap me ganharam para essa possibilidade de ser professor. Mas eu trabalhava ao mesmo tempo no CPDOC e não abri mão do CPDOC, continuei trabalhando lá (AMÍLCAR, EN1, p. 4).<sup>31</sup>*

De modo semelhante, a disciplina de DEPEH teve um papel importante nas escolhas profissionais de Cinthia:

*Durante o curso da graduação eu gostava muito de História, mas nunca me apaixonei pela pesquisa historiográfica, arquivos de museu... mas comecei a cada vez mais me interessar pelo tema da educação. Principalmente depois de ter o contato, que acontece através dessa disciplina, que é a Prática de Ensino, que é quando efetivamente você tem o contato com essa discussão. Foi a Ana Maria Monteiro que foi minha professora. Eu fiquei muito apaixonada por essa discussão, então, aí eu tinha certeza que eu não ia fazer mestrado e doutorado em História. Eu já*

---

<sup>31</sup> Esta relação entre a docência e um professor marcante apareceu em quatro das cinco entrevistas. O que nos mostra a importância do próprio ato de ensinar na formação docente. Retomaremos essa perspectiva no capítulo 5.

*estava fazendo a monografia nessa área, eu queria que a Ana Maria fosse minha orientadora, mas naquela época não podia. Eu não fazia sobre ensino de História, mas eu fazia sobre política educacional a minha monografia de graduação. Quando eu terminei a graduação eu sabia que eu não queria fazer o mestrado em História, que eu queria pesquisar na área de educação, mas não sabia o que então eu fiquei um tempo, teve um espaço aí. Daí eu fui fazer mestrado e doutorado em Educação, eu saí da UFRJ e fui para a PUC (CINTHIA, EN1, p. 3).*

*(...) A experiência que eu tinha tido de professor de Prática de Ensino foi com a Ana Maria Monteiro, que é uma pessoa incrível, então eu ficava assim: “eu tenho que ser uma Ana Maria Monteiro. Pra fazer esse concurso e ser uma boa professora eu tenho que ser uma Ana Maria Monteiro” (CINTHIA, EN1, p. 3)*

Os efeitos na formação profissional do contato com essa disciplina - DEPEH foi destacada pelos professores entrevistados não apenas do lugar de licenciando, mas também do lugar da docência. Assim como Warley, durante alguns anos Alessandra se dedicou apenas a vida profissional, só voltando para o mundo acadêmico para terminar o doutorado anos depois. Ao longo desse percurso até entrar na UFRJ, Alessandra teve oportunidade de vivenciar a docência no ensino superior como formadora de professores. Seu depoimento reafirma a importância desta disciplina no processo de articulação entre os campos da História e da Educação, campos nos quais se inscreve a docência em ensino de história no contexto da educação básica.

*Mas no meio desse processo, muito em função dessa atuação na Cidade de Deus, eu fui convidada por uma professora que era coordenadora da Estácio, universidade privada, e que atuava com educação popular, para dar aula na Estácio. E aí eu fui para o ensino superior privado. Trabalhei 7 anos na Estácio. No meio dessas coisas, a noite eu atuava como formadora de professores no curso de Pedagogia e depois no curso de História que foi montado depois. Mas ali eu encarava não como uma experiência acadêmica, era uma formação de professores, mas era uma experiência profissional ali estava muito vinculada a minha necessidade de manutenção da minha subsistência como trabalhadora. Quando o*

*curso de história foi montado na Estácio, eles me convidaram para construir a proposta. A proposta do estágio, da prática de ensino. Eu dava uma disciplina chamada metodologia de história e geografia para as séries iniciais para o curso de pedagogia, e aí eu fui convidada. Porque o pessoal que foi contratado para o curso de história da Estácio recém-formado, recém-criado era uma galera da história. Nada de educação. Então, eu recebi esse convite e construí esse projeto a partir muito de leituras que eu já vinha fazendo, mas que ali eu sistematizo, como as de Circe (Bittencourt), da própria Ana Monteiro e a partir da minha prática. E aí construo uma proposta para a Estácio que é implementada, as ementas, tudo que era construído das disciplinas sobre prática de ensino de História na Estácio. E atuo na Estácio até passar no concurso aqui quando eu tive que pedir demissão. Então, eu trabalhei esse tempo todo de 7 anos na Estácio e 9 anos no município concomitante (ALESSANDRA, EN1, p. 2).*

### ***Experiências diversificadas na atuação no Ensino de História***

As narrativas apontam que a experiência de atuar como docente e no ensino de história foi bem variado em função de suas trajetórias singulares, embora todas foram significadas com importantes para se constituírem como profissionais.

A atuação no Ensino Superior nem sempre foi o primeiro objetivo de trabalho para alguns professores, chegando em algumas vezes até mesmo ser uma possibilidade extremamente remota. Cinthia, por exemplo, destaca que inicialmente não tinha o objetivo de ser professora universitária, gostava de pensar o ensino de história para melhorar sua prática enquanto professora da escola básica. Gostava de trabalhar com formação de professores em regime de colaboração como fazia na Novamérica:

*Eu sabia o que era dar aula de História, eu gostava de pensar sobre isso, sobre dar aula de História e eu já tinha todo uma experiência com formação continuada de professores, porque eu trabalhei numa ONG,*

*essa da Novamérica, que você conhece, e eu gostava muito dessa coisa de discutir com professor, de falar das minhas experiências e ouvir as deles, pensar em possibilidades, construir juntos outras possibilidades. O meu contato com esse universo da formação de professores era muito por esse caminho da colaboração, eu como professora, ocupando um lugar específico dentro de uma situação pedagógica que eram aquelas oficinas que a Novamérica preparava, e eu poderia ali, porque tinha me preparado para isso, por ter lá uma dinâmica qualquer que favorecia as pessoas a pensarem juntas. Não que eu fosse a pessoa, porque eu não me via nessa situação, nessa posição (CINTHIA, EN1, p. 4).*

Cinthia reconhece em sua trajetória como estudante de graduação, e, depois, como professora da Educação Básica, a constituição de um interesse especial no ensino de História e no exercício de reflexão sobre as práticas docentes – suas e de seus colegas de trabalho. Este interesse pode, segundo ela, ter se desdobrado no início de um projeto de tornar “formadora de formadores”, isto é, docente na Licenciatura em História:

*Eu gostava de pensar no ensino de História, desde a minha graduação eu gostava de pensar o ensino de História, eu gostava muito de ser professora, eu gostava muito de dar aula e eu gostava de pensar a prática docente, a minha prática docente e com os outros professores, meus colegas. Agora, olhando para trás, eu acho que, por essas características, acho que eu devo ter feito, em algum lugar subterrâneo aqui da pessoa, eu devo ter feito essa relação, que essas coisas poderiam configurar um professor de Prática de Ensino (CINTHIA, EN1, p. 5).*

Portanto, tornar-se professora de Prática de Ensino de História não teria sido um acaso ou escolha aleatória, mas um desdobramento de processos de identificação e subjetivação iniciados já no início de sua trajetória acadêmica.

Já Giovanna Xavier considera que sua trajetória foi especialmente importante para o ofício que exerce hoje, tanto por influências familiares como por suas experiências junto a projetos educativos voltados para questões étnicoraciais:

*Sim essa coisa da trajetória para mim é todo um debate porque eu tenho uma trajetória toda voltada para a história acadêmica. Trajetória de formação na historiografia, então, assim, eu sou historiadora da América, dos Estados Unidos. Minha tese de doutorado foi sobre cosmética negra no pós-abolição dos EUA. Mas ao mesmo tempo eu também sempre pratiquei o ensino da história como um lugar de Fronteira. Porque toda minha formação acadêmica veio muito articulada a uma série de trabalhos com formação docente. Uma ação estudantil e docente, assim, comecei a dar aula muito cedo, com 17 anos em projetos sociais. Depois eu trabalhei muitos anos na Cor da Cultura, primeiro como professora formadora e depois na equipe coordenação pedagógica e também venho de uma família que minha mãe foi professora de educação básica por 30 anos. Minha mãe morreu com 56, então ela teve mais tempo na Terra como professora do que como aposentada (GIOVANA, EN1, p. 1).*

O exemplo de sua mãe, professora por muitos anos, e o ensino e coordenação do projeto Cor da Cultura<sup>32</sup>, teriam sido referências fundamentais na decisão de ser professora. Embora não tenha sido professora da Educação Básica, acabaria encontrando na universidade o espaço para lecionar e continuar atuando como “formadora de formadores”.

Apesar de fazer mestrado e doutorado na área de História, Amílcar destaca que sua proximidade com a sua professora de DEPEH, Ana Monteiro, o fez se aproximar das discussões do Ensino de História. Proximidade que ele sempre tentou fazer articulando aos debates sobre relações raciais. Desta forma, ele foi aprofundando cada vez mais no debate sobre relações raciais no Ensino de História. E essa aproximação fez com ele fosse convidado a trabalhar com formação de professores para aplicação da lei 10.639/03 pelo MEC:

*Foi aí que eu cheguei na licenciatura. Porque eu fiz doutorado na história, mas sempre mantendo interlocução com a Ana, só com a Ana porque eu*

---

32 O projeto Cor da Cultura é projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, com apoio do Canal Futura, da Fundação Roberto Marinho, da Fundação Palmares (Ministério da Cultura), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do Ministério da Educação. Contando com assessoria e participação de pesquisadores(as) destacados de história da África e dos afro-brasileiros, produziu oficinas, vídeos e outros materiais educativos voltados para professores(as) distribuídos pelo Governo Federal para escolas em todo o país. Informações sobre o projeto podem ser encontradas em <http://www.acordacultura.org.br/> Acesso em 30/12/2017.

*não conhecia outros professores daqui da faculdade (AMILCAR, EN1, p. 14).*

Para alguns professores a inserção na formação de professores em outros ambientes que não o acadêmico foi algo que contribuiu para a percepção deles enquanto docentes e enquanto futuros professores universitários:

*Então foi uma experiência muito boa, e era formação de professores, fiquei mais de dois anos trabalhando neste projeto. E a Giovana que já era minha amiga desde o finalzinho da graduação me indicou para trabalhar num outro projeto também do governo federal já em 2006 que era o A cor da Cultura. Então, a gente foi a primeira turma do A cor da Cultura que era formação de professores. A gente fez uma formação na Fundação Roberto Marinho, no canal Futura que era para aprender a usar os materiais deles e fomos pra campo em vários estados para formar professores para trabalhar com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira usando os materiais didáticos do A cor da Cultura. Também foi uma experiência fantástica. Ficamos eu e Giovana durante um ano mais ou menos, em 2006, fizemos várias viagens. Isso tudo fazendo o doutorado em História, mas trabalhando com formação de professores (AMILCAR, EN1, p. 15).*

Outra vivência significada como importante para a atual inscrição profissional dos professores entrevistados foi a aproximação com as pesquisas do campo educacional

*E aí comecei a participar dos encontros, dos eventos do Ensino de História. Em 2004 eu participei na UERJ, do ENPEH, o ENPEH não, foi o Perspectivas. Foi a Ana que organizou. Em 2007 eu fui para o Perspectivas de novo em Natal, no Rio Grande do Norte, apresentei trabalho, fiz minicurso sobre o Ensino de Cultura e História Afrobrasileira, foi segundo consta o primeiro minicurso de ensino de história e cultura afro-brasileira no Perspectivas a partir da lei. A lei é de 2003 que tornou obrigatório o ensino de história afro-brasileira. E eu dei*

*esse curso com a Giovana. Organizei o curso com a Giovana, foi aprovado e nós fomos lá em natal, foi no Perspectivas de 2007 (AMILCAR, EN1, p. 15).*

Giovana destacou também que a área de educação, sendo uma área interdisciplinar propiciaria maior liberdade de produção:

*E eu acho também conhecendo a área de história como eu conheço, que na faculdade de educação a gente também tem mais liberdade para produzir fora de tantos enquadramentos. Por que a educação é uma área já diretamente multidisciplinar, nela se reúne todas as licenciaturas. Enfim, lá na UFRJ tem um colegiado enorme. Então acho que esse pressuposto da interdisciplinaridade... Claro que lá tem enquadramentos, tem um monte de coisas super conservadoras também, mas eu acho que você já parte de um outro lugar, a área enquanto um campo de conhecimento, sendo interdisciplinar, te promove mais possibilidades de interação, uma prática de liberdade. (...) Sempre que eu vou falar, fazer alguma palestra ou dar alguma entrevista, fazer alguma coisa, sempre me apresento a partir de muitos lugares, e acho que Educação enquanto área acaba me contemplando nesse sentido. Sou professora, sou ativista, eu sou blogueira, mãe e historiadora. Eu acho que é isso, não querendo romantizar a área da Educação, mas eu acho que existe uma maior liberdade para produção de conhecimento a partir de vários lugares que não só da pesquisa do ofício do historiador no arquivo, olhando documentação primária. Também é parte, mas não apenas. (GIOVANA, EN1, p.4).*

#### **A "relação com o outro" e a escolha pela docência**

*(...) A experiência que eu tinha tido de professor de Prática de Ensino foi com a Ana Maria Monteiro, que é uma pessoa incrível, então eu ficava assim: “eu tenho que ser uma Ana Maria Monteiro. Para fazer esse*

*concurso e ser uma boa professora eu tenho que ser uma Ana Maria Monteiro” (CINTHIA, EN1, p. 3)*

Chamou-me também nas narrativas, o lugar de destaque atribuído à "relação com o outro" na escolha destes professores pela docência. Seja professores efetivos que eles tiveram, como é o caso de Ana Maria Monteiro, Verena, Hebe Mattos, que são citadas nas entrevistas, seja no caso de pais e mães que eram professores como falam Amílcar e Giovana. A relação destes com a docência está também diretamente relacionada ao olhar do outro, à qualidade da relação estabelecida com outros sujeitos que ocupam posições diferenciadas nas trajetórias desses professores. Amílcar faz questão de deixar claro na EN2 o papel desses outros - professores e familiares que tiveram em sua formação.

*Assim, tem uma coisa que me parece fundamental que eu tento replicar, com todos os meus alunos, todas as minhas alunas, que me parece fundamental, foi uma coisa que eu senti muito fortemente nessas três mulheres, primeiro na Verena, depois na Ana e por fim com a Hebe, que foi o fato de todas elas acreditarem em mim, eu não acreditava muito, sendo muito sincero, eu... Eu... Enfim, tive uma formação educacional à vida toda em escola pública, morava numa favela lá longe do Centro, embora tivesse essa figura paterna muito forte e uma mãe muito presente, minha mãe era dona de casa, então a vida toda... Ela no início da minha vida ela era semianalfabeta, ela vai fazer o EJA, vai terminar o ensino básico, nem o básico, o ensino fundamental, quando eu era adolescente já, fazendo EJA e tal, a noite, então ela valorizava muito essa coisa da educação, admirava muito meu pai, estava sempre dando força, pra ele, e ele na luta, lá... Muito ausente em casa, enfim, tava sempre na luta, é... Chegava sempre tarde, saía sempre cedo, mas a minha mãe era muito companheira nesse sentido e eu entendia esse companheirismo também a partir de uma admiração que ela tinha em relação à inteligência dele, ao fato dele ser uma pessoa que lidava muito bem com conhecimento, valorizava a educação (AMILCAR, EN2, p. 3).*

*(...) Quando eu fui trabalhar com a Verena, lá no CPDOC, foi mais ou menos na mesma época que eu fazia o estágio com a Ana, eu fazia prática*

*de ensino com a Ana, e eu sentia que elas acreditavam em mim, que eu tinha potencial, que eu podia fazer coisas, que eu podia escrever. Eu lembro que a Verena leu uma primeira versão da minha monografia, fez várias correções, e ela era muito dura nas correções, fazia... Ela era uma tremenda orientadora nesse sentido, assim, acho que foi a orientadora mais orientadora que tive na minha trajetória foi a Verena, que ela fazia lá as correções todas num papel, criticava e tal, e ... Mas ela gostou do trabalho e me convidou para trabalhar como assistente de pesquisa dela, depois de ler minha monografia, e isso me marcou muito, e nessa mesma época, eu fazia estágio com a Ana, e a Ana sempre dava força, sempre... (AMILCAR, EN2, p. 4).*

Alessandra, destacou profissionais com quem trabalhou ao longo de sua carreira, dando maior ênfase as professoras do Pedro II e a Ana Maria Monteiro. Para ela a experiência que Ana Maria desenvolveu com essas professoras foi algo que a marcou:

*Nesse interim, eu começo como Professora Substituta do Colégio Pedro II, que também foi uma experiência que eu atuei exatamente com as duas professoras da pesquisa da Ana Monteiro. (...) Elas eram de São Cristóvão e eu fui de São Cristóvão. Elas tinham aquela experiência, aquele projeto alternativo de trabalhar História Temática, aquilo que a Ana relata na tese dela, e depois publica naquele livro. E ali também foi muito marcante porque ali eu ousei romper com tudo que eu fazia, por mais que eu tivesse muito diálogo com o referencial freiriano ali de uma certa forma uma metodologia para o ensino de história me foi apresentada. E eu topei, nem todos os professores substitutos topavam, eles preferiam caminhar... e eu topei praticar o projeto exatamente como elas faziam. Isso já um a dois anos depois, eu acho, que do período que elas aplicaram, que a Ana pesquisou. Isso também é uma experiência interessante porque você percebe o que está por trás desse modelo, o que elas rompiam no modelo de história tradicional e inclusive é um modelo que depois eu replico na rede municipal, na escola da Cidade de Deus. Claro que com muitos ajustes, mas eu replico em outra realidade que não é o Colégio de Excelência um pouco essa ideia de auto avaliação dos alunos, a*

*construção de conceitos e não de conteúdos factuais, o rompimento um pouco com essa história antiga nas séries iniciais. Então, eu acho que é isso. Eu acho que eu me formo professora de prática por essas experiências que fui constituindo (ALESSANDRA, EN1, p.5).*

Já para Giovana a figura marcante foi sua mãe, professora da rede pública durante 30 anos:

*venho de uma família que minha mãe foi professora de educação básica por 30 anos. Minha mãe morreu com 56, então ela teve mais tempo na Terra como professora do que como aposentada. Então, cara eu acho que isso explica um pouco eu fiquei com essa questão para mim assim eu fico sempre perguntando como é que eu fui parar na Prática de Ensino (GIOVANA, EN1, p. 1).*

Portanto, tornar-se professora de Prática de Ensino de História não teria sido um acaso ou escolha aleatória, mas um desdobramento de processos de identificação e subjetivação ao longo das trajetórias narradas. A intenção nesta apresentação foi perceber algumas similaridades nas narrativas sem perder a singularidade de cada professor. Essa apresentação inicial, nos ajuda a entrar na conversa sobre o Currículo dando ênfase aos docentes e suas subjetividades.

### **CAPÍTULO 3 CURRÍCULO E ESCOLA/UNIVERSIDADE "DEMOCRÁTICA": QUE ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS EM MEIO AO JOGO POLÍTICO**

Este capítulo tem por objetivo explicitar o entendimento dos processos de objetivação dos currículos - escolar e acadêmico - tendo como foco a reflexão sobre o lugar atribuído ao "conhecimento disciplinarizado" (GABRIEL, FERREIRA, 2012) nos processos de significação que disputam sentidos de escola ou universidade democrática.

Desde meu trabalho de dissertação (FRAZÃO, 2014), tenho abordado o currículo como uma formação discursiva que, como tal, nomeia o real, o instituindo e que, portanto, significa e interfere nas disputas hegemônicas pelo mundo em que vivemos. Desse modo, tenho me aproximado de análises propostas por alguns estudiosos do currículo (GABRIEL, 2013, 2015, 2016, 2017); MACEDO, 2015, 2017; MORAES, 2014; PUGAS, 2013; LOPES, 2015, 2013, 2017, dentre outros) que passaram a incorporar contribuições de diferentes campos – como os dos Estudos Culturais (HALL, 1997, 2000; CANCLINI, 2006, BHABHA, 1998, WOODWARD, 2000), da Filosofia Pós-estruturalista (Derrida, 2001, 2008), e da Teoria do Discurso (LACLAU e MOUFFE, 2005; FOUCAULT, 1996, 2006) – redimensionado assim, a discussão sobre currículo a partir dos questionamentos suscitados por essas teorias.

Ancorada nesta perspectiva, me proponho neste capítulo a apresentar algumas concepções de currículo, e mais especificamente de currículo de história que têm orientado minha investigação. Esse recorte disciplinar inscreve este estudo no campo do "ensino de" significado como um entre-lugar, um espaço de fronteira que como tal articula singularidades e impõe limites.

Nos debates sobre 'ensino de História', autores como Monteiro (2007), Monteiro & Penna (2011) têm defendido esse campo como "lugar de fronteira" no qual se entrelaçam, as contribuições tanto do campo educacional quando do campo da história. Segundo Monteiro (2007), essa definição utiliza uma analogia que mobiliza elementos da geopolítica: “a questão das fronteiras, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de *frontier*, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – 'lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas'” (MONTEIRO, 2007, p.76).

O diálogo com autores que se inscrevem na perspectiva laclauniana autoriza a reforçar esse entendimento sobre “ensino de História” a partir de um outro lugar epistêmico, permitindo sublinhar o papel discursivo estratégico da categoria fronteira no jogo da linguagem em meio às lutas pela significação.

Com o intuito de organizar a discussão, optei por estruturar este capítulo em duas seções. Na primeira seção, procuro apresentar a perspectiva pós-fundacional de currículo que defendo, deslocando sentidos de currículo e de conhecimento. Na segunda seção, me aproprio da TD para pensar a especificidade do currículo de História, tendo como conceitos centrais as noções de tempo e narrativa.

### 3.1 Deslocando sentidos de Currículo e Conhecimento para pensar a Licenciatura

*“o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola”?*  
(YOUNG, 2014, p. 192)

*E, também, se colocar o desafio – que pra mim hoje ainda é difícil – de responder “pra que serve a história?”, que é a pergunta lá do (Marc) Bloch no Apologia da História e que permanece atual. Por que é importante ensinar história? O que é importante de se ensinar? Como é que a história que você aprendeu também te informa sobre quem você é e como você vai ser quando for professor – no caso de quem está fazendo a Prática de Ensino? (GIOVANA, EN1, p. 4).*

A pergunta acima feita por Young é a mesma repetida inúmeras vezes por docentes, pais, alunos e pesquisadores. Formulada também como *Pra que serve a escola?* em outro artigo do autor, a pergunta assombra as pesquisas de todos os pesquisadores do ensino. O que devemos ensinar aos nossos alunos? Quem são os sujeitos que queremos formar? Qual o papel da escola na formação desses sujeitos?

Nesta pesquisa reoriento essas questões para pensar também a Universidade. O que devemos ensinar aos futuros professores de história? Quem são esses sujeitos docentes que queremos formar? Qual o papel do Currículo acadêmico na formação desses sujeitos?

Desde já adianto, que opero aqui com a hipótese que em se tratando de formação de professores há uma estreita relação entre o currículo acadêmico e o escolar. Reconheço, contudo, como já apontado em outras pesquisas do GECCEH (MORAES, 2014, PUGAS, 2013, SANTOS, 2014) que conhecimento escolar e conhecimento acadêmico não são iguais. Mas defendo, nesta tese, que o conhecimento escolar faz parte do horizonte de expectativa - que guia

a formação do professor da educação básica em geral, e no caso particular que interessa este estudo, o professor de história.

Dito de outra maneira como pensar a problemática dos saberes docentes, em particular os processos de objetivação nos quais estão inscritos, sem questionar os processos de estruturação que informam a episteme na qual ela é formulada? (GABRIEL, 2017b, p. 7)

Em artigo recente, Gabriel (2017b) propõe uma nova lente para olhar os debates sobre o significativo 'saber docência' a partir de uma perspectiva pós-fundacional. O artigo parte de três pressupostos básicos para repensar o conceito de *saber docente*. O primeiro é o entendimento que os efeitos políticos-epistemológicos das crises paradigmáticas no campo das ciências sociais e a radicalização das críticas às perspectivas essencialistas na leitura do mundo deixaram marcas indeléveis no campo educacional. O segundo remete ao lugar que tem sido atribuído à docência e às reformas curriculares dos cursos de licenciatura nos debates político-educacionais. A terceira e última razão concerne à

própria potencialidade heurística da expressão saber docente para pensar os processos de objetivação e de subjetivação que ocorrem nos currículos de licenciatura, aqui entendidos como espaço-tempo de estruturação de uma ordem discursiva organizada em torno da estratificação e hierarquização de saberes (GABRIEL, 2017b, p. 3).

Acredito como afirma Gabriel que revisitar a categoria de análise saber docente, a partir de uma lógica pós-fundacional, representa o reconhecimento da singularidade desse ofício e de seus desdobramentos para pensar politicamente o campo do Currículo. E que essa singularidade, longe de ser consensual, pode ser vista como um dos elementos acionados para demarcar a fronteira ou linha de corte do que é e do que não é docência.

Ao analisar como o termo tem sido abordado no campo educacional Gabriel aponta que muitas vezes o termo *saber* é tomado como o significativo que introduz a problemática da objetivação do conhecimento legitimado como objeto de ensino nos debates de formação docente. A autora propõe, uma percepção que permita ampliar o potencial heurístico da categoria analítica *saber docente*, de forma evitar a consolidação de visões dicotômicas por meio da incorporação da dimensão ontológica na reflexão. (GABRIEL, 2017b). Em diálogo com Biesta (2013) essa autora afirma que

(...) se entendermos por “currículo de licenciatura” um espaço-tempo de socialização, de qualificação e de subjetivação, a questão da objetivação e sistematização do conhecimento não pode ser secundarizada nesses debates. (...) No caso deste texto, trata-se da socialização profissional docente, processo no qual o currículo de licenciatura é um dos dispositivos acionados. Essa função está diretamente relacionada às questões de estabilidade ou de continuidade da cultura profissional

docente, tanto em seus “aspectos desejáveis quanto indesejáveis”. (GABRIEL, 2017b, p. 5).

Considerando que a formação docente consiste em proporcionar aos licenciandos “conhecimentos, habilidades e entendimento e também quase sempre disposições e formas de julgamento que lhes permitam ‘fazer alguma coisa’ (BIESTA, 2013) a licenciatura percebida como um campo discursivo carrega um potencial político que pode ser explorado tanto no sentido de manutenção como de subversão de uma ordem social hegemônica. No caso desta pesquisa, importa pensar como a formação docente pode contribuir para construção de uma sociedade radicalmente democrática tendo como foco a questão dos saberes mobilizados nos processos de identificação profissional.

Nessa perspectiva, Gabriel (2017b) se propõe, por meio das contribuições teóricas da teoria do Discurso repensar ou criar um novo valor epistêmico para os processos de estruturação/objetivação dos saberes, “que possa servir de alternativa para o *sistema de saberes* hegemônico marcado pela petrificação ou engessamento de um sentido particular da interface verdade-objetividade” (Gabriel, no prelo)., Essa autora questiona o próprio entendimento de verdade como correspondência, isto é "a tese que sustenta que a tarefa da ciência é produzir um conhecimento que reflete o mundo exterior e que pode corroborar a verdade de seus enunciados a partir de contrastá-los com o mundo exterior" (RETAMOZO, 2012, p.329). Ao invés da insistência na classificação ou na negação da possibilidade de classificação do *saber docente* como um conhecimento objetivo, ela propõe analisar os dispositivos que determinam a fronteira do *que é* e o do *que não é* "objetivo", reativando o sentido político de todo processo de definição e trazendo assim, a lembrança da contingência de toda ordem social-discursiva.

O aprofundamento no diálogo com esta perspectiva e os conceitos teóricos mobilizados nesta perspectiva ajudaram na análise e construção do meu próprio objeto de pesquisa. Ao redefinir saber docente e a subjetividade dos professores.

Em seu último número no ano de 2017, a Revista Currículo Sem Fronteiras, que possui grande destaque de publicações no campo no Brasil, apresentou uma seção temática sobre o tema Currículo e Conhecimento. Com 14 artigos que analisavam a relação currículo-conhecimento sob diferentes óticas e teorias, muitos dos quais ajudaram na escrita desse texto-tese, o dossiê nos mostra como a temática currículo-conhecimento é importante no campo do Currículo. Lopes (2017), em artigo neste dossiê, destaca que o debate sobre as relações entre currículo e conhecimento faz parte da própria história do campo e possui efeitos importantes nas políticas educacionais.

Não é meu intuito nesta escrita realizar um estado da arte da discussão sobre conhecimento no campo do Currículo, isso por si só, implicaria um amplo trabalho de pesquisa, mas sim trazer algumas contribuições possíveis para pensar essa relação currículo-conhecimento a partir da perspectiva pós-fundacional que tem orientado meus estudos na pós-graduação. Neste sentido, em função do recorte privilegiado, cabe problematizar, como bem lembrou Moreira (2013), que ainda que não se possa reduzir o currículo escolar/acadêmico ao processo de ensino-aprendizagem, esses contextos de formação ainda são considerados por muitos no campo educacional e mesmo no senso comum como espaços cujas tarefas, consistem, entre outras, em promover desenvolver a aprendizagem, trazendo para a cena do debate a questão do conhecimento validado para ser ensinado e aprendido.

Como nos aponta Gabriel (2017a), o significante *conhecimento* tem tido diversas adjetivações no campo curricular – "conhecimento poderoso" ou "conhecimento dos poderosos" (YOUNG, 2007); "conhecimento em si" ou "conhecimento para fazer algo", (MACEDO, 2016); "conhecimento-emancipação" ou "conhecimento-regulação" (SANTOS, 1995), "conhecimento prudente" (SANTOS, 2004) (GABRIEL, 2017a, p. 520), evidenciando as disputas pela sua *signifixação* (LEITE, 2012). Contudo, não é meu objetivo aqui adentrar nestas disputas de significado. O que importa aqui é pensar como este significante ainda possui um papel relevante nos debates do campo, seja a favor ou contra a sua permanência, seja pelos deslocamentos sobre o que está ou deveria estar na cadeia de equivalências definidora de "conhecimento escolar"/ "conhecimento acadêmico". Isso implica assim, em

investir na compreensão do processo de significação do substantivo conhecimento/conteúdo - antes de apostarmos em um fechamento parcial e contingencial pelo uso da adjetivação. Trata-se de inscrever a discussão sobre conhecimento/conteúdo no plano ontológico, reafirmando a sua função discursiva nas lutas pela significação dos significantes currículo e escola, a despeito dos significantes mobilizados para adjetivá-lo (GABRIEL, 2017a, p. 521).

Situando-me, destarte, neste "território contestado" que é o campo do Currículo, argumentarei a favor de uma abordagem discursiva de Currículo, que acredito ser capaz de fornecer

uma forma de nomear e narrar o real em nosso tempo que simultaneamente se assume descrevendo-o e intervindo sobre ele, reconfigurando-o ou buscando fazê-lo, frente a outras formas de representar o real. De modo que há, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos. (BURITY, 2010, p. 8)

Significações estas "estabelecidas em meio à incompletude, instabilidade e provisoriade que caracteriza qualquer processo de significação" (GABRIEL e MORAES,

2014). Entendendo, como temos feito no âmbito das pesquisas do GECCEH, os contextos de formação - escola e universidade - como lugares privilegiados de produção e socialização do conhecimento escolar/acadêmico, não podemos deixar de analisar as relações que têm sido estabelecidas entre currículo e conteúdo disciplinar/conhecimento no campo do Currículo.

As pesquisas recentes do GECCEH têm optado por operar com uma leitura política do Currículo a partir das contribuições da abordagem discursiva pós-fundacional, o que significa problematizar a noção de essência ou fundamento nos processos de identificação e afirmar que “o “ser” das coisas deste mundo é relacional” pressupondo o reconhecimento de que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. Afinal,

uma vez que as identidades ontológicas dos seres não se esgotam em um significante portador de um sentido unívoco, de uma positividade, uma vez que reconhecemos que as identidades são "falhas", incompletas, o processo de significação é justamente resultante de práticas articulatórias entre as unidades diferenciais disponíveis e mobilizadas em diferentes campos discursivos (GABRIEL, 2013, p.6).

Cabe, então, a partir do conceito de “discurso” aqui privilegiado e apresentado no primeiro capítulo, mostrar os efeitos dessa abordagem para a definição de currículo aqui defendida. Na perspectiva da Teoria do Discurso de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (1990), o currículo não existiria como um objeto pronto, essencializado, ele é construído e negociado nas relações de poder existentes nas diferentes esferas do processo educativo. Ou seja, a escolha de *o que* ensinar ao aluno está diretamente ligada as relações de poder entre os diferentes grupos sociais. Mas em que essa perspectiva se diferencia das teorias críticas do currículo, que desde a década de 1970 já questionavam a perspectiva essencialista de currículo? O que afinal é singular na pauta pós-fundacional e que acredito contribui para a discussão aqui apresentada?

Como afirmado no primeiro capítulo, a percepção de discurso como categoria ontológica, permite compreender a definição deste significante como precária e contingente e a interface poder-discurso como chave potente de leitura. Neste sentido, defendo que esta pauta de pesquisa nos permite pensar o currículo para além da ideia de fundamentos últimos, reafirmando a contingência e parcialidade de sua significação. Entendo que ao recolocarmos o currículo no jogo da linguagem juntamente com sentidos de político e política, afetamos diretamente a compreensão de participação e/ou posicionamento político face a questões como desigualdade social e econômica, demandas da diferença, injustiças cognitivas na educação.

A partir de uma análise pós-fundacional, as práticas culturais são vistas como indissociáveis da política<sup>33</sup>. Afirmar isto, segundo Burity, não significa considerar que tudo seja político, nem que cultura e política sejam dois nomes para a mesma coisa, mas que se requerem numa definição do mundo como construção histórica e hegemônica de ordens: “porque não há ato sem significação, e não há sentido sem formas de encarnação contextuais e performativas” (BURITY, 2010, p. 18). Não é por acaso que, Laclau define discurso como sendo

Um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim, ‘relação’ e ‘objetividade’ são sinônimas (LACLAU, 2013, p. 86).

Como vimos no primeiro capítulo, o conceito de discurso proposto por ele vai além do campo de referência linguístico e configura-se como ontologia do social. No âmbito das teorias pós-fundacionais, destaco pois, a potencialidade da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau para pensar o Currículo como constitutivo do social inscrevendo-o tanto na dimensão do político como no da política<sup>34</sup>. As contribuições da Teoria do Discurso nos ajudam a compreender o currículo como

processo imerso nas esferas da significação, resultado da interação do sujeito com o mundo. Mas um mundo que só é possível de ser acessado nos quadros da discursividade, isto é, em meio à incompletude, instabilidade e provisoriedade que caracteriza qualquer processo de significação (MORAES, 2012, p. 48).

Pensar o currículo a partir desta lógica, ou seja, como um palco de disputas entre interesses diversos por fixações hegemônicas de sentido, politizado e imerso em relações de poder, implica em problematizar e desestabilizar qualquer ideia de centro baseada em algum “fundamento” ou “essência” que transcenda os jogos da linguagem em meio a diferença (GABRIEL, 2010).

Relembrando, como explicado no primeiro capítulo, que o conceito de hegemonia tal como utilizado por Laclau e Mouffe é um processo de homogeneização/ universalização pelo qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma, venho defendendo desde meus estudos de Mestrado que o currículo pode ser percebido como

---

<sup>33</sup> É importante frisar que na abordagem pós-fundacional o político e a política são diferentes. O político seria o terreno no qual se produzem as articulações e política seria a estruturação das articulações. Sendo assim, o político seria algo referente ao nível ontológico, enquanto que a política seria nível ôntico. (DYBERG, 2008)

<sup>34</sup> Para um olhar mais detido sobre os trabalhos do campo do currículo que tem utilizado as contribuições de diferentes teorias do discurso e as diferenciações entre elas ver ROCHA, A.A.C.N. Questionando o Questionário: Uma Análise de Currículo e Sentidos de Geografia no Enem. Tese de Doutorado. (2013)

uma formação discursiva resultante de práticas articulatórias que visam à significação de sentidos hegemônicos por meio da universalização de particularidades (FRAZÃO, 2014). Mas quais são os sentidos que têm sido hegemônicos no currículo e quais as disputas existentes no campo para fixar o que é universal e o que é particular? E como essa disputa se relaciona com a construção de uma escola e de uma sociedade que se afirmam como democráticas?

Neste sentido, Gabriel (2017a) têm investido nas discussões sobre Currículo tentando pensar a interface currículo-conhecimento para além da lógica binária que, segundo a mesma, diferencia e hierarquiza as múltiplas e infinitas interpretações e explicações de mundo.

Como pensar essa relação em meio à desestabilização de sentidos hegemônicos no campo educacional de termos como 'objetividade', 'verdade', 'sujeito', sem reatualizarmos redes ou fluxos de significação, alvos privilegiados da crítica pós-estruturalista/pós-fundacional? Como operar 'sob rasura' com o termo 'conteúdo' de forma a não escorregarmos nem na reatualização de perspectivas conteudistas, nem na afirmação de um olhar 'conteufóbico'? Como investir em nossas pesquisas na fixação do sentido de currículo como lugar da diferença (e não de sujeitos diferentes) e ao mesmo tempo apostar no papel político crucial da escola na distribuição e democratização do conhecimento escolar entendido como um bem cultural público? (GABRIEL, 2017a, p. 517)

Estas preocupações guiam também a escrita deste texto-tese. Como já nos alertava Hall (1997), se por um lado há uma recusa de se fechar o campo, de policiá-lo, por outro há uma determinação de se definirem posicionamentos a favor de certos interesses e defendê-lo. Como Hall, não acreditamos no fechamento prévio, absoluto engessado de um sentido particular de conhecimento, mas acreditamos que

A política não é possível sem o que denominei de “clausura arbitrária”; sem o que Homi Bhabha chamou de agência social como “clausura arbitrária”. Em outras palavras, não entendo uma prática que tenta fazer diferença no mundo que não tenha alguns pontos de diferença ou distinção a definir e defender. Trata-se de posicionamentos, apesar de estes últimos não serem nem finais nem absolutos (HALL, 1997, p. 190).

Gabriel e Moraes (2014), ao analisar os debates educacionais sobre conteúdos escolares, afirmam que na década de 1980 as discussões centravam-se mais na questão do acesso a tais conteúdos como condição para a construção de uma escola democrática. Contudo, as autoras procuram redimensionar o debate sobre democratização da educação ao centrar sua análise na própria configuração, seleção e organização dos conteúdos em suas relações com a produção de conhecimentos escolares.

Aproximando-me da perspectiva destas autoras, acredito na pertinência de continuar a insistir na questão do conhecimento para pensar o político no campo do currículo e o papel político da escola como

sistema discursivo onde são fixados fluxos culturais que participam no jogo da linguagem em meio ao qual emergem práticas articulatória hegemônicas que posicionam os sujeitos em relação às demandas políticas de nosso presente (GABRIEL, 2011, p. 39).

Esse posicionamento explicita a defesa de uma virada paradigmática, ancorada na Teoria do Discurso e numa postura pós-fundacional, que permita enfrentar a tensão entre universalismo e particularismo de uma forma diferente, vendo-a “não como uma contradição lógica, mas como uma ‘impossibilidade positiva’”. Trata-se, então, de deslocar o foco da busca de uma definição de “conhecimento objetivo” para uma ressignificação da ideia de objetividade dentro da luta hegemônica, entendendo que “o jogo político é do objetivo” (GABRIEL, 2011). Essa mudança paradigmática permite

significar a “epistemologia escolar” como um sistema discursivo atravessado por diferentes fluxos cujas fixações de fronteira entre o escolar e não escolar dependem das práticas articulatórias contingenciais e específicas do contexto discursivo onde são produzidos (GABRIEL, 2011, p. 48).

Acredito, como Gabriel, que esta virada epistemológica e ontológica pode contribuir inclusive para compreender que a escolha dos conhecimentos são fixações de sentido contingenciais que dependem das práticas articulatórias específicas mobilizadas em cada contexto. Estas práticas buscam sempre a universalização, através da hegemonização de suas particularidades, sendo possível deslocar a fronteira da cadeia de equivalência entre o que é conhecimento científico/conhecimento escolar e o que não é.

Esse tipo de abordagem também tem sido feita para pensar o currículo acadêmico como é o caso da tese da Pugas (2013). Pugas, defende que as disputas em torno do conhecimento são disputas de poder produzidas - discursivamente -, também no “campo curricular, em contextos distintos, por meio de práticas articulatórias que compõem, inclusive, o currículo acadêmico da formação de professores” (p.23). A tese de doutorado de Pugas que apresentou como objeto de pesquisa a relação com o conhecimento considerado válido para a formação de futuros professores das séries iniciais foi de grande contribuição para esta escrita, seja no que diz respeito à perspectiva teórica seja às elucidações dos recortes para essa análise da “relação com o conhecimento”.

Concordo com Pugas ao afirmar que discutir como se dá a relação com os fluxos de saberes que compõem o currículo da formação inicial de futuros professores nos insere em uma tripla dimensão nos estudos do currículo, isto é, nos inscreve em um movimento teórico que:

a) (...) defendem a *questão do conhecimento* como mote importante e incontornável para a reflexão teórica no campo do currículo; b) [entendem] o currículo acadêmico como *espaço de enunciação*, produtor de fronteiras culturais, onde processos de significação são disputados, produzidos e contrapostos pelas fronteiras provisórias que estabelecem tais definições e c) [trabalham] fora de uma pauta apriorística, sem respostas prontas ou verdades incontestáveis, mas sem com isso, deixar de estabelecer posicionamentos estrategicamente postos no jogo discursivo, a fim de manter-se na disputa política que, para a TD, denomina-se hegemonia (PUGAS, 2013, p. 35).

É a partir desse movimento que o currículo de licenciatura, como *espaço articulador de fluxos de conhecimento* se torna também arena política-cultural, isto é, produtor e produto de processos de significação sobre conhecimento e docência. Isso implica se distanciar da compreensão dos saberes como *propriedades* de grupos específicos interagindo em relações de poder hierárquicas, verticalizadas e engessadas, e assumi-los na sua condição de enunciados que posicionam sujeitos em relações assimétricas e, onde emergem e interagem manifestações plurais de regulação e subversão na disputa por hegemonias, ainda que essas sejam provisórias (GABRIEL, RAMOS e PUGAS, 2007).

Reafirmo, portanto, que este trabalho não aposta em uma perspectiva de esvaziamento do conceito de conhecimento. Ao invés disso, aproximo-me das contribuições de Gabriel e Ferreira (2012) ao proporem que os conceitos de disciplina escolar/acadêmico e de conhecimento escolar sejam postos “sob rasura”, a fim de pensarmos em novos sentidos para os mesmos. Sem negar sua importância, apenas caberia entender que as maneiras como foram sendo significados até o momento não contribuem mais para pensar "escola/ universidade" democrática no Brasil hoje. Afinal, o uso do

(...) sinal de “rasura” (X) indica que eles [os conceitos-chave] não servem mais – não são mais “bons para pensar” - em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles (...) (HALL, 2000, p. 104).

Seria impossível pois, a definição/ fixação do sentido de "currículo democrático" fora do jogo da linguagem, das disputas por significação. Neste sentido me aproximo novamente de Pugas ao defender que uma distensão das cadeias de equivalência sobre o que seja o conhecimento *a ensinar* é parte constitutiva do próprio jogo hegemônico da definição de instituições como escola e/ou universidade nas sociedades atuais.

Como já afirmado na introdução desta tese, o projeto democrático aqui defendido não pressupõe uma homogeneização de demandas, pelo contrário se faz nas negociações dessas

diferenças e na impossibilidade de uma universalidade. Essa posição vai ao encontro do conceito de “democracia radical” assim como formulado por Laclau e Mouffe, uma vez que

(...) nessa concepção, o “nós” se constrói a partir da diversidade dos movimentos sociais, por meio de uma cadeia de equivalência entre as exigências particulares, não se tratando de estabelecer alianças entre diferentes interesses, mas de modificar a identidade destas forças. É necessária a decomposição das identidades para o reconhecimento de vários direitos novos, em que as demandas dos diversos grupos sociais sejam articuladas equivalencialmente com a dos outros (MARQUES, 2008, p.94)

Neste sentido, procuramos no âmbito dos estudos curriculares do GECCEH, “deslocar o foco dos sujeitos que ensinam e aprendem, para os sujeitos que se constituem no processo de aprendizagem em meio às relações que estabelecem com o conhecimento. E assim, compreender por que mecanismos discursivos, no âmbito de uma epistemologia social escolar, são constituídos subjetividades produtoras de demandas” (GABRIEL, 2011, p.18) relacionadas ao conhecimento.

Insisto assim, no potencial heurístico de categorias como “conhecimento escolar” e “conhecimento acadêmico” para pensar uma escola/universidade pública que “produza subjetividades rebeldes, avessas a discursos como os da desigualdade, do racismo, da discriminação” (GABRIEL, 2011, p. 3).

Neste sentido, a questão da seleção dos conteúdos torna-se central para pensar a questão do conhecimento disciplinarizado nas escolas e nas universidades escolar e tentar responder, de forma articulada, as mesmas duas questões já clássicas no campo do currículo: o que e para quem ensinamos (GABRIEL, 2011, p. 14). Isso nos aproxima do entendimento de escola /universidade como locus de socialização e democratização do conhecimento científico que iniciamos no primeiro capítulo. O deslocamento do foco da discussão das “políticas de conhecimento para o jogo político definidor do significativo conhecimento” (GABRIEL, 2013, p. 59) mostra-se um exercício fecundo pois

pressupõe considerar o significante “conhecimento escolar” como um significante flutuante que como tal é investido de diferentes significados e funções discursivas dependendo das cadeias de equivalência na quais é mobilizado. Os debates curriculares assinalam que esse termo tem sido objeto de processos de fixação e desfixação que o colocam ora como o exterior constitutivo, ora como ponto nodal da cadeia de equivalência definidora de escola (GABRIEL, 2013, p.59).

Gabriel destaca ainda que os significantes *conteúdo*, *ciência* e *conhecimento escolar* são ora colocados como sinônimos ora como antagônicos no processo de fixação do que deve ser legitimado e validado para ser ensinado na educação básica, o que produz efeitos

epistemológicos e políticos no processo de gestão das demandas que interpelam a escola, e, como proponho aqui, também a universidade.

Quando apreendidos como sinônimos tendem a reforçar a ideia de conteúdos universais, patrimônio cultural da humanidade, tornando-se alvo das críticas endereçadas à perspectiva conteudista. Acrescenta-se ainda que nessa cadeia de equivalência o sentido de conhecimento científico tende a ser associado, necessariamente, ao universalismo eurocêntrico. Nessa leitura da cadeia definidora de conhecimento escolar o corte antagônico produz como exterior constitutivo outras leituras de mundo que se distanciam dos cânones da ciência moderna (GABRIEL, 2013, p. 59).

Tanto a discussão apresentada por Gabriel quanto as reflexões desenvolvidas por Pugas em sua tese de doutorado operam com a crítica de que muitas vezes a abertura da escola à diferença deixa a questão do conhecimento científico em segundo plano, subalternizando-o, quando não o exclui completamente da cadeia de equivalências do que é escolar. Aproximando-me destas duas autoras, meu interesse aqui não é fixar o termo conteúdo como algo negativo, opressor, mas problematizar que outros sentidos poderiam ser acionados de forma a operar com um sentido de conhecimento escolar de forma a que outras articulações entre diferença/conhecimento possam emergir sem abrir mão do significante *científico*, ou seja, do saber produzido nas disciplinas acadêmicas. Sendo assim,

o termo conteúdo condensaria fluxos de sentidos específicos que participam da cadeia de equivalência que define conhecimento escolar. Conteúdo não seria nessa definição sinônimo de conhecimento escolar, e sim de conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado. Dito de outra maneira, o termo conteúdo passa a ser significado como unidade diferencial que quando incorporada à cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares. Isso não significa que outras unidades diferenciais não participem igualmente dessa cadeia (PUGAS, 2013, p.60).

Torna-se importante destacar que essa perspectiva não tem como objetivo hierarquizar os diferentes conhecimentos que integram a cadeia de equivalências do que é escolar, mas reconhecer que o conhecimento científico possui um papel importante a ser desempenhado. Além disso, a partir da perspectiva pós-fundacional que orienta esta pesquisa defendo que o próprio sentido de científico é algo que está em disputa, não é universal, tampouco neutro. O que está em jogo é a importância atribuída aos fluxos de cientificidade na definição do que é conhecimento escolar que permite reafirmar o compromisso da escola com o valor de verdade. Com efeito, os currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de

verdade fixado nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares.

Ressignificado desse modo, o mérito do termo conteúdo é que ele garante que o debate sobre produção e distribuição do conhecimento escolar continue e possa permanecer na pauta de uma racionalidade na qual a questão da verdade, ou melhor, do domínio do verdadeiro não seja abandonada, nos exigindo assim um enfrentamento com os desafios da objetivação do conhecimento. Na crítica pós-fundacional às perspectivas essencialistas aqui defendida, todo discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade; de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro, de dizer a verdade do social (BURITY, 1997), o que está em jogo não é, pois, a superação dos antagonismos, nem a busca de consenso, mas sim o estabelecimento de fronteiras provisórias tensionadas pelas demandas de cada presente. (GABRIEL, 2013, p.60).

Posicionar-se no debate curricular em torno do significante 'verdade', ou melhor da interface 'verdade-conhecimento' não é tarefa fácil após as críticas endereçadas ao pensamento moderno iluminista tal como incorporado no campo educacional. Como vimos no primeiro capítulo, a ideia de verdade científica se consolidou no âmbito da lógica iluminista como expressão maior da razão libertadora e seria indispensável para a formação de sujeitos emancipados. Nesta perspectiva, a interface currículo-conhecimento-verdade participaria da sedimentação do pensamento moderno que alimenta a crença na possibilidade de uma força transformadora da escola através do acesso ao conhecimento por grupos injustiçados socialmente e que poderiam através de uma justiça cognitiva lutar contra uma injustiça social.

Segundo algumas autoras do campo do Currículo (LOPES, 2015 MACEDO, 2015), a sedimentação dessa crença se sustentaria na “ilusão de uma unidade para o conhecimento que se processa fora dos sujeitos, numa inscrição objetivista da realidade” (GABRIEL, 2017a). E ela tem sido bastante utilizada nas políticas de currículo atuais por meio da articulação entre diferentes “discursos pedagógicos e perspectivas curriculares - instrumentalistas, tecnicistas, teorizações curriculares críticas - em torno de significantes como ‘direito’ e ‘justiça’” (GABRIEL, 2017a, p. 530). Concordando com a crítica formulada por essas autoras, considero, contudo, inevitável o enfrentamento dessa questão.

Procurando trabalhar no enfrentamento da questão da objetividade do conhecimento escolar, assim como na problematização de sua relação com a o conhecimento científico Gabriel (2017a) tem apostado mais recentemente na ideia de *conteúdo-rastro*. Segundo ela,

Esse deslocamento permite compreender que "o discurso constitui o terreno primário da objetividade como tal" (LACLAU, 2005, p.92) fazendo emergir a potencialidade analítica da noção de rastro como uma outra forma de pensar a objetividade no campo de significação da diferença / alteridade. Nem presença, nem ausência o rastro é um entre que respeita a herança permitindo deslocar qualquer problema que seja visto como sempre dado (GABRIEL, 2017a, p. 531).

A perspectiva defendida por Gabriel contribui para sustentar argumentos, no campo curricular, a favor da reativação do termo *conteúdo* para pensar a articulação entre ciência e conhecimento escolar (GABRIEL, MORAES, 2014; GABRIEL, 2016, GABRIEL, 2017) em termos tanto de sua importância quanto da possibilidade de pensá-la de outra maneira. O termo *rastro* que se inscreve na perspectiva desconstrucionista de Derrida, é mobilizado por Gabriel, não como um novo conceito, mas como

um indecível, isto é, ele se manifesta como um *entre* tanto em termos espaciais como temporais. Um *entre* que se instaura na falha instituinte de toda e qualquer estrutura, borrando as fronteiras entre parâmetros tanto de espacialidade (dentro/fora; externo/interno) quanto de temporalidade na medida em que é, igualmente, significado como um vestígio de um passado que nunca esteve presente, ao mesmo tempo que inclui o significado de um futuro por vir (GABRIEL, 2017, p. 531).

Desta forma, segundo essa autora, operar com a noção *conteúdo-rastro* permite explorar a ideia de 'conteúdo escolar' / conteúdo acadêmico sem conteúdo específico, isto é, “um não-lugar ou entre-lugar que, porém, cumpre historicamente uma função discursiva singular: responder, autorizar o 'desejo de centro’” (2017a, p. 531). Gabriel não foge dos fechamentos provisórios contingentes que a luta política implica, ela defende que sua opção envolve a sutura provisória de processos de significação da interface ciência- objetividade- verdade - emancipação. E é neste caminho que tenho procurado apostar em minhas pesquisas. Aprofundando essa perspectiva Gabriel compreende o termo conhecimento escolar dentro do campo da significação da diferença, assumindo sua alteridade radical, o que nos obriga a pensar a estrutura do conhecimento escolar “a partir do reconhecimento de sua falha instituinte”. Ou seja, ao invés de definirmos a objetividade desse conhecimento pela mobilização do significante *verdade* que ocuparia assim o lugar de fundamento último, ela se institui em meio ao jogo da diferença, trabalhando a aporia entre “impossibilidade e necessidade” de todo processo de significação.

É nessa perspectiva que o conhecimento escolar-rastro validado para ser ensinado/aprendido pode ser entendido, no plano ôntico, como estabilidades provisórias de sentidos, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa provisoriamente o sentido de escolar (GABRIEL, MORAES, 2014). Nessa interpretação, *conteúdo-rastro* condensaria um, dentre tantos outros, fluxo de sentidos que participam dessa cadeia. Entendido como unidade diferencial, *conteúdo-rastro* anuncia o fluxo de sentidos de cientificidade e simultaneamente adia a possibilidade de sua fixação (GABRIEL, 2017a, p. 533).

Mas é importante afirmar que para Gabriel o conhecimento escolar/disciplinarizado não é algo menor em relação ao conhecimento científico, é apenas um conhecimento com configuração discursiva própria com especificidades político-epistemológicas que envolvem a articulação com outros saberes tornando possível o seu ensino e aprendizado. Ainda segundo Gabriel o desafio que é colocado é o de fazer com que os processos de seleção curricular e de reelaboração didática preservem os fluxos de cientificidade.

O intuito de Gabriel (2017a) nesta abordagem de conteúdo-rastro é pensar os efeitos desse deslocamento para pensar em termos políticos e epistemológicos os processos de ensino/aprendizagem no âmbito da cultura escolar. Neste sentido, ela desloca significados de subjetivação e objetivação, não mais remetendo às ideias de sujeito (centrado racional, autônomo e consciente de um lado) e objeto (coisificado, universal, pronto para ser desvelado, ensinado e aprendido). Na perspectiva proposta por ela, que condiz com o que procurei discutir no segundo capítulo, sujeito e objeto não se definem ‘enquanto tal’ e nem são polos dicotômicos, mas sim, “um contínuo permanente em meio aos processos de significação no campo da diferença radical” (p. 534). E neste sentido ela afirma que subjetivar ou objetivar são parte de um mesmo movimento que caracteriza todo e qualquer processo de significação, incluindo, portanto, os próprios termos 'sujeito' e 'objeto'. Ancorada nesta perspectiva procurarei no capítulo 5 analisar o currículo da DEPEH a partir articulação permanente entre subjetivação e objetivação.

Outra contribuição importante para pensar a questão do conhecimento e em particular a articulação entre conhecimento científico - conhecimento escolar é a reflexão desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos. Este autor associa a injustiça cognitiva global a uma injustiça social global, afirmando que o pensamento moderno ocidental ainda é estruturado pelas “linhas cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial” (SANTOS, 2010). No campo do conhecimento esse pensamento abissal consistiria “na concessão à ciência moderna do monopólio a distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (p. 15). Nessa perspectiva, do outro lado da linha não existe conhecimento, apenas crenças, magia, idolatria. Santos analisa que a ciência moderna estava diretamente ligada a uma cultura europeia e, dessa forma, as disputas relacionadas à descolonização não deixaram de fora o ataque à ciência moderna. Nesta lógica, intelectuais do mundo colonizado reunidos em torno de um projeto epistemológico nomeado de pós-colonial, esforçaram-se por mostrar que outras formas de racionalidade são possíveis “do outro lado da linha”.

Os Estudos Pós-Coloniais defendem que que essas divisões do pensamento ocidental continuariam a existir mesmo hoje no pós-colonização, ou seja, o pensamento abissal continuaria a criar dicotomias e a invisibilizar o pensamento do “outro lado da linha”.

Em suma, a minha tese é que a cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal das amity lines que separavam o Velho do Novo Mundo. A injustiça social global esta, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal (SANTOS, 2010, p.40).

Como venho afirmando desde meu trabalho de Mestrado (FRAZÃO, 2014) acredito que a proposta de Boaventura de Sousa Santos de uma "ecologia de saberes", que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, sendo um deles a ciência moderna, pode ser uma forma de superar o universalismo encarnado pela cultura europeia e permitir que novas epistemologias antes não incluídas na cadeia equivalencial definidora de currículo possam ser incorporadas. Para Santos, quando estes conhecimentos, que estão separados, começam a enxergar o outro, a linha da inclusão começa a ver a linha da exclusão, recusando, simultaneamente, qualquer tipo de epistemologia geral, ou seja, o reconhecimento do outro a partir de uma lógica da inclusão não permitiria universalismos excludentes. Os conhecimentos dos outros passam a ser vistos validados e legitimados para serem incluídos na escola como, por exemplo, as leituras de mundo produzidas pelos sujeitos pertencentes às culturas afro-brasileira e indígena. E para que isso ocorra o autor defende que é necessária uma co-presença radical.

Na ecologia de saberes de Boaventura, seriam cruzados não só conhecimentos, mas também ignorâncias. A comparação entre o conhecimento que é aprendido e o conhecimento que é esquecido é crucial. Afinal, segundo esse autor:

A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento e aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz a ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010, p.25).

O autor coloca como premissa básica da ecologia dos saberes o fato de que todos os conhecimentos possuem limites internos e externos, e esses limites são medidos em relação às intervenções que permitem no real. E a credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de ação política no mundo que permite. Sendo assim, nenhuma forma singular de conhecimento

pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo e, desta forma, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas.

Santos (2010) não define, contudo, quais são os conhecimentos que devem ser considerados científicos. Ao invés disso, ele lança como programa de pesquisa a busca pela identificação de saberes, de procedimentos que permitam identificá-los entre si e com a avaliação de intervenções reais no mundo que possibilitam. Entendo que essa postura deixa em aberto possibilidades para o diálogo sobre a questão do conhecimento com as teorizações pós-fundacionais aqui defendidas

Na próxima seção dialogar com as especificidades do currículo de história, trazendo a contribuição dos professores entrevistados para pensar as disputas discursivas em torno do currículo/conhecimento histórico.

### **3.2 Currículo de História: especificidades político-epistemológicas**

*Eu achava que, o Ensino de História tinha um lugar privilegiado para o trabalho com os direitos humanos, e ela falava: "Porque que é privilegiado? Onde que está o privilégio?" (CINTHIA, EN2, p.1)*

Começo esta seção em diálogo com os questionamentos trazidos pela professora de Didática História e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História da UFRJ, Cinthia quando é indagada sobre a relação da disciplina de História com a formação política do estudante de licenciatura. Em sua primeira entrevista a professora Cinthia mencionou que um dos motivos que a levou escolher estudar História foi a crença de que esta disciplina lhe daria um conhecimento privilegiado sobre política e sobre o mundo em que vivemos. Percepção esta, que como vemos no trecho acima, ela veio a desconstruir quando se deslocou da área de História para a área da Educação.

Trago este trecho, pois, assim como essa professora, não considero que a disciplina de História possui papel privilegiado na construção de uma escola democrática. Mas por que então optei por trabalhar com o currículo desta disciplina nesta tese? Por que entendo que o currículo de história, apesar de não ser o único que permite a formação para uma 'escola democrática', apresenta grandes possibilidades de trabalhar aspectos caros a uma formação democrática seja pela sua relação com questões políticas, seja pela sua própria epistemologia.

Como forma de organizar as discussões aqui apresentadas optei por investir em três análises que acredito ajudam a justificar a escolha desta disciplina como objeto de pesquisa. A primeira diz respeito a constituição do campo disciplinar de História no Brasil e sua relação com a formação para a cidadania. A segunda trata da especificidade epistemológica desta disciplina, por meio de diálogos com teóricos do campo do Ensino de História. E na terceira, dialogo com os objetivos propostos para esta disciplina expressos em propostas curriculares, a partir de tensões político-sociais que perpassam o ensino desta disciplina.

### *3.2.1 História e Ensino de História: a constituição de uma matriz disciplinar*

Tanto a História produzida no âmbito da pesquisa acadêmica quanto a História-ensinada nas escolas de educação básica são vistas como portadoras de uma missão formadora, pedagógica, muito forte e estreitamente relacionada à construção de identidades individuais, sociais e culturais dos cidadãos.

A própria constituição da disciplina História no Brasil no século XIX esteve associada à formação de uma história nacional, que tinha como objetivo o fortalecimento do Estado-Nação, com a construção de uma identidade nacional coletiva e a legitimação dos poderes estabelecidos. Em trabalho anterior (FRAZÃO, 2014) tive a oportunidade de discutir como neste processo a História passou a ser representada como uma totalidade<sup>35</sup> abrangente, compreendida como um “singular coletivo” (KOSELLECK, 1997), no qual pretensão científica e função social e política coincidiriam, fazendo interagir passado, presente e futuro num processo contínuo. Procurei, assim, pensar a História como um “singular coletivo” não mais articulado em torno do significante 'progresso', mas sim da noção de narrativa/intriga.

Araújo (2006) ressalta a relação da disciplina história com a formação para a *cidadania*, característica que perpassa o ensino de história desde o século XIX. A relação com o conceito de cidadania está relacionada ao que se entende por ensino de história e a ideia de sociedade que se quer criar. Atualmente, entre os objetivos mais apontados para o estudo desta disciplina se encontram os de reconstruir memórias coletivas, sejam elas nacionais ou de um grupo social

---

<sup>35</sup> Dependendo do paradigma e/ou da corrente historiográfica, a História, como totalidade, pode assumir diferentes nomes: progresso (vertente iluminista) desenvolvimento (historicismo), estrutura e processo (marxismo, Annales) e, mais recentemente, a noção de narrativa, articulada à noção de intriga ou enredo (algumas correntes orientadas pela guinada interpretativa) (GABRIEL, 2003).

e cultural mais restrito, de formar cidadãos críticos, e de explicar ou dar um sentido ao presente em que se vive (GABRIEL e FRAZÃO, 2012).

Ao longo do século XX, principalmente após o período de redemocratização no Brasil, vemos essa associação entre Ensino de História e Identidades assumir caracteres diferentes. O objeto de investigação privilegiado pelos historiadores deixa de ser o passado glorioso da “nação” e centra-se sobre própria sociedade, abrindo espaço para a emergência de outras memórias particulares e coletivas (FRAZÃO, 2014). Desta forma, a própria concepção de “povo brasileiro” e a definição de uma identidade nacional transformam-se de acordo com as demandas de cada tempo presente. É nesse processo que se inscrevem as demandas dos movimentos sociais defensores do respeito às diferenças e da inclusão das memórias singulares de seus respectivos grupos na história nacional que ganharam força no cenário político brasileiro, principalmente após o período de redemocratização da década de 1980. Este movimento de passagem da memória para a história obriga cada grupo a redefinir a sua identidade pela revitalização da sua própria história.

É como se ocorresse uma verdadeira implosão da história nacional, da história-memória dando origem a uma pluralidade de memórias particulares que reclamam a sua própria história. Em síntese, esta fase poderia ser resumida pela dilatação, democratização, descentralização e multiplicação da memória e se insere num contexto histórico específico marcado pelas crises do nosso presente (GABRIEL e FRAZÃO, 2012, p.5).

Nas duas últimas décadas do século XX, vimos ganharem força, correntes, no campo do ensino de História, que lutam pela diversificação do conteúdo histórico<sup>36</sup>. Essas demandas conseguiram ganhos importantes como a obrigatoriedade da história afro-brasileira e indígena no ensino de história através das leis 10639 (2003) e 11645 (2008) que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases 9.394-96 (LDB), incluindo como obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e a história dos povos indígenas, assim como suas lutas de resistência e contribuição para a formação da sociedade brasileira. É importante afirmar que não são as únicas demandas que interpelam a escola e o currículo. Mas a criação destas leis permite mostrar a força da articulação política em torno da relação entre memória e conhecimento escolar.

A partir de então, todas as escolas passaram a ser legalmente obrigadas a incluir nos seus programas os temas referentes ao tema de história e cultura afro-brasileiras, assim como

---

<sup>36</sup> Dentre as diferentes demandas que têm interpelado o currículo de História podemos destacar as dos Movimentos Negro, Indígena, de Gênero.

referentes às culturas indígenas. Isto implicou diversas mudanças curriculares, principalmente no que diz respeito aos currículos oficiais. O objetivo principal para inserção das Leis é o de divulgar e produzir conhecimentos e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial do Brasil. Inserindo conteúdos sobre cultura afro-brasileira e indígena, ensina-se a cultura destes povos sem necessariamente associá-los à história da escravidão. Tentando desta forma, diminuir os preconceitos existentes em relação a estes grupos. Afinal,

Podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

A História como qualquer ciência é uma construção sócio histórica discutida na seção anterior e desta forma não é universal, sendo um processo de seleção – que deve obedecer a critérios fixados por aqueles que formam o campo historiográfico – que privilegia algumas memórias em detrimento de outras. Essa seleção, portanto, como todas as fixações contingenciais de sentido, é política. Monteiro (2007) defende que o Ensino de história é potencialmente um “lugar de memória”, pois nele diferentes memórias se inter cruzam, dialogam e entram em conflito. E podemos entender que as disputas de memória no ensino de história são, acima de tudo, lutas políticas, o que faz com que as demandas dos movimentos sociais se tornem cada vez mais importantes e frequentes neste campo.

Defendo, portanto, que a problemática identidade /diferença é inerente à própria constituição do campo do Currículo e que a disciplina de História, desempenha papel crucial nesta constituição/hierarquização de identidades e diferenças.

Em diálogo com as proposições trazidas por Gabriel (2012) concordo que a própria especificidade do pensamento histórico consiste em estabelecer uma relação incontornável com o *Outro* no processo de produção desse conhecimento, fazendo com que o currículo desta disciplina possua um papel ainda mais ativo do que as demais na constituição/definição de identidades. A autora defende ainda que o potencial político do ensino de história em meio às políticas de diferença pode ser melhor explorado se considerarmos o currículo de História não só como lócus onde se travam disputas hegemônicas entre demandas de diferença, mas como condição de possibilidade das mesmas.

Isso significa não pensar a democratização do currículo de História apenas em termos da incorporação de novos conteúdos e simultaneamente, nesse movimento, reconhecer que o jogo

político mobilizado por essas demandas exige, também, outro tipo de enfrentamento. Como aponta essa autora:

(...) Essa perspectiva me autoriza a considerar, como já explicitado, que é importante, mas não suficiente, incorporar no currículo de história conteúdos até então ausentes nos bancos das escolas. O que está em jogo é operar com esse currículo como espaço-tempo híbrido produtor de identidades narrativas nas quais a questão do “Outro” não continue mal colocada (...) (GABRIEL, 2012, p.289).

Amílcar Pereira (2013) faz uso de um ditado antigo que afirma que “é preciso conhecer para respeitar” e defende que nesse sentido, a questão das memórias construídas nas escolas ganha relevância, uma vez que, em geral, os grupos discriminados não têm, ou raramente têm, suas memórias e histórias trabalhadas nos espaços escolares. Segundo Amílcar, a ausência dessas memórias e histórias sobre as lutas e sobre a participação destes grupos na constituição de nossa sociedade significa um problema para a construção da democracia no Brasil no que diz respeito à formação educacional dos seus cidadãos.

Em suas entrevistas ele reforçou essa perspectiva afirmando que um currículo democrático deve levar em consideração essas histórias silenciadas. Não há democracia se a gente apaga a história de grupos importantes da história nacional. É preciso, portanto, incluir as memórias, histórias e saberes desses grupos marginalizados no currículo acadêmico e escolar.

Como é possível perceber, o Ensino de História - por meio da mobilização do significante *memória* - se relaciona, desde a sua criação até os dias atuais, fortemente com a formação para a cidadania a despeito dos diferentes sentidos que esse significante possa assumir nos debates. Em estudo sobre a didática da história e a formação de cidadãos críticos e participativos, Cardoso (2007) demonstra que o sentido de cidadania se alterou ao longo do século XX, tendo após o processo de redemocratização, crescido a ideia de uma cidadania crítica e participativa. Segundo Velasco (2014), essa alteração levou ao crescimento de debates no campo do Ensino de História que procuravam compreender qual cidadão e de que forma a história forma cidadãos críticos.

Segundo Fonseca (2003),

A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola, etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição a de mero trabalhador e consumidor, a

cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência (FONSECA, 2003, p.94).

A cidadania é entendida neste texto como um magma semântico no qual acho potente investir quando discutimos currículo democrático de história, a partir da discussão sobre processos de subjetivação. Afinal,

cidadania deixa de ser uma categoria definida e definível a priori, passa a ser entendida no agir e no fazer-se, enquanto luta e conquista historicamente determinada. Cidadania não se constitui, portanto, apenas nos direitos concedidos de cima para baixo, mas conquista mantida, alterada, (re) formulada através de lutas diárias e constante. Enfim, a democracia não se atinge pela ordem unificada, e sim, pela instituição do mundo plural. (SILVA, 2006, p.1052)

Silva (2006) destaca ainda que pensar a cidadania como pauta no ensino de história é pensar também num ensino que visibilize cada sujeito histórico de que dele faz parte, onde professores atuem no sentido de possibilitar nos alunos uma outra forma de ler e estar no mundo, tanto enquanto sujeito participante dele, como um cidadão que, ao se posicionar sobre sua realidade, seja capaz de compreendê-la e de transformá-la (SILVA, 2006).

### 3.2.2 *Epistemologia da História: conhecimento histórico em questão*

"o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa" (RICOEUR, 2010, p.15).

Como afirmado na introdução desta seção importa pensar neste capítulo as especificidades do conhecimento histórico escolar, assim como sua relação com o conhecimento científico/historiográfico. Seriam eles a mesma coisa? De acordo com Gabriel, eles possuem especificidades próprias, de maneira que

A defesa da especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar não pressupõe a negação da cientificidade da História, nem tampouco da importância dessa dimensão quando lidamos com esse conhecimento em contexto escolar. Afirmar, como o fazem alguns discursos pedagógicos recentes, que a escola pública é um lócus privilegiado para o estabelecimento de relações com uma pluralidade de saberes, não significa negar a sua função política de socialização e democratização do conhecimento científico (GABRIEL, 2012a, p. 189).

Nessa mesma direção aponta a professora Giovana Xavier ao sublinhar a importância da percepção da articulação entre esses dois saberes:

*E eu estou falando essa coisa toda hora de história acadêmica, história escolar, mas na verdade é só para facilitar a conversa porque eu não acho que sejam áreas estanques também. Eu acho que são formas de produzir história que se articulam o tempo todo, que o que será produzido na academia tem muito a ver o que está na escola e vice-versa (GIOVANA, EN1, p. 2).*

Nesta perspectiva, o/a professor/a, ao transformar o conteúdo acadêmico para adaptá-lo ao contexto escolar, faz uma “transposição didática” – conceito proposto por Yves Chevallard – que leva em consideração os conhecimentos produzidos pela academia, o conteúdo curricular e a realidade na qual os alunos estão inseridos (MORAES, 2008). É importante afirmar que a abordagem da Teoria da Transposição Didática não possui diálogos com a TD de Laclau. Como afirmou Pugas (2014), esses autores não trabalham com pontos de vista paradigmáticos aproximados. Ao trazer para esta tese o diálogo entre essas teorias não pretendo fazê-los conversar, mas conversar com eles a respeito de meu objeto. Isso trabalhar aqui com uma temática clássica do campo do Currículo sob outra lente. Isso significa que, neste quadro teórico, conceitos como o de transposição didática

são ressignificados incorporando a noção de que os mesmos envolvem processos dinâmicos e se renovam continuamente a partir de fluxos de diferentes sentidos de conhecimento – tais como conhecimento científico, cotidiano, midiático etc. –, os quais são fixados, contingencialmente, em meio a uma série de demandas (FERREIRA, GABRIEL & MONTEIRO, 2014, p. 88).

Esta perspectiva de diálogo se dá também por compreender que o conceito de transposição didática permite abordar as categorias de sujeito e agência, caras a este trabalho, podendo ser compreendida como uma prática articulatória que permite fixar hegemonicamente conhecimentos válidos de serem ensinados (FERREIRA, GABRIEL & MONTEIRO, 2014).

Segundo Chevallard,

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 39; nt 15 apud LEITE, 2007, p. 43).

Como proposto por Chevallard, este conceito nos ajuda a pensar o conhecimento escolar para além de uma simples reprodução do conhecimento acadêmico. De modo semelhante Monteiro (2013) afirma que o conhecimento escolar pode ser entendido como

resultado de elaboração na qual se articulam fluxos do conhecimento científico com saberes dos professores, dos alunos, da cultura escolar, da escola, e da sociedade mais ampla, na busca de possibilitar a fixação de sentidos aos conteúdos (conhecimento) objeto de estudo (MONTEIRO, 2013, p.8).

A partir destas contribuições e em diálogo com essas autoras (GABRIEL, 2002, 2006 MONTEIRO, 2013), defendo como sendo indispensável à análise do conhecimento histórico escolar a compreensão dos mecanismos político socioculturais e pedagógicos que entram em jogo no processo de produção deste saber. Ao pensar o conceito de transposição didática, Chevallard traz para a discussão sobre o sistema didático o *saber* como elemento importante, em meio à relação professor-aluno.

Para que esse sistema didático funcione é preciso que esses três elementos satisfaçam algumas condições impostas pela própria prática pedagógica. É sobre a natureza e as condições impostas ao elemento “saber escolar” que se centram as reflexões de Chevallard dando origem a “teoria da transposição didática” (Chevallard: 1991) na qual a reflexão epistemológica assume um papel central (GABRIEL, 2002, p. 3).

Gabriel (2017c) nos chama a atenção para o fato de que os saberes escolares, sendo construções sociais e epistemológicas, podem ser percebidos como resultante de processos complexos de seleção cultural e de reelaborações didáticas estreitamente articuladas com as trajetórias históricas de construção das diferentes áreas disciplinares. Contudo, o próprio sentido de Epistemologia tem sido criticado e questionado, sendo a hegemonia da razão iluminista não mais considerada como única e legítima fonte de inteligibilidade do mundo, a própria pertinência do campo epistemológico é colocada em xeque.

Como mencionado anteriormente Santos (2006), no âmbito destes questionamentos, propôs uma nova postura epistemológica com busca de conhecimentos e critérios de validade de conhecimentos que deem visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas das classes, povos, e grupos sociais que historicamente têm sido oprimidos pelo colonialismo e o capitalismo global. A essa nova epistemologia ele chama de “Epistemologia do Sul”. Araújo (2013), ancorada nas propostas de Santos para esta nova postura epistêmica procura utilizar essa perspectiva a fim de propor novas considerações para o Ensino de História que possam romper com uma história única eurocêntrica, de razão iluminista. Isso se dá pensando a justiça cognitiva como pré-requisito para a justiça social.

Esta discussão tem importância neste trabalho por acreditar, como defende Gabriel (2017c) que qualquer foco que tenha como discussão o ensino de conteúdos disciplinares específicos – neste caso a História – traz em conta critérios também de ordem epistemológica.

No campo pedagógico, a questão dos valores é intrínseca à seleção dos conteúdos escolares e, entre esses valores, não é possível descartar o valor de verdade que se formula também no terreno da epistemologia. A verdade e validade de um saber se, por um lado, não são mais vistas como definitivas e absolutas, por outro, continuam a ter sua pertinência baseada em regimes de verdades construídos e legitimados também no seio da comunidade científica produtora dos saberes acadêmicos, que servem, entre outros, de referência para os saberes escolares (GABRIEL, 2017c, p. 12).

Durante a primeira Entrevista Narrativa, a professora Cinthia Araújo destacou a importância da dimensão epistemológica no que diz respeito a especificidade do conhecimento escolar. Cinthia, acredita que a formação na área educacional a permitiu perceber que a disciplina de história não é a única que possibilita a formação política, e isso fez com que seu interesse sobre as especificidades do conhecimento histórico aumentasse:

*É uma outra dimensão epistemológica que favorece, a partir de uma compreensão da especificidade do conhecimento escolar e do conhecimento histórico escolar... essa área [didática] instrumental só funciona quando você tem essa área epistemológica bem sedimentada. O que eu estou chamando de área epistemológica? Essa concepção da especificidade do conhecimento histórico escolar na sua perspectiva histórica e na sua perspectiva escolar. Isso para mim é fundamental, isso é onde eu mais tenho tentado investir nas minhas últimas turmas ao pensar o programa. Investir, no programa da Didática I, na especificidade do histórico e na Didática II nas especificidades do escolar (CINTHIA, ENI, p. 8).*

Como forma de entrar nesta discussão Gabriel tem utilizado a ideia de *epistemologia social escolar* com intuito de colocar em questão a hierarquização dos saberes, sem, no entanto, desqualificar ou negar o papel de referência dos saberes científicos no processo de construção dos saberes escolares (2017c). Para a formulação deste conceito ela se baseia na proposta de Chevallard (1991) de que os saberes estão localizados em diferentes espaços (habitats) institucionais e, dessa forma, englobam ou estão relacionados a diferentes problemáticas: da utilização, do ensino, da produção e da transposição.

Considero que essa perspectiva contribui de forma bastante significativa para pensar a formação inicial de professores, pois valoriza o papel desempenhado pelos docentes, sem

colocar neles, contudo, a responsabilidade exclusiva em relação às soluções dadas aos desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula (GABRIEL, 2017c).

Por um lado, essas contribuições apontam a centralidade da ação docente no decorrer de uma das fases do processo de construção de saberes, do outro lado, elas indicam os limites da autonomia do professor nesse processo, na medida em que reconhecem a presença de outras variáveis inerentes à dinâmica própria do sistema dos saberes que extrapolam o campo de possibilidades de intervenção por parte desse ator social (GABRIEL, 2017c, p.19).

Essa análise dos mecanismos de didatização dos saberes nos permite compreender que estudar o que é específico do conhecimento não corresponde a fazer uso somente de instrumentos “específicos” desse conhecimento.

Alessandra, em sua entrevista, destacou essa diferenciação entre o saber historiográfico e o saber escolar. Para ela, ao contrário do que ocorre num curso de bacharel em História, na escola, o objetivo não é formar “pequenos historiadores”. E isso faz com que o saber escolar tenha que ser pensado a partir da realidade<sup>37</sup> dos alunos:

*Eu acho que o debate da BNCC e a influência que a ANPUH teve nesse debate, ela empobreceu muito a discussão, efetivamente quem não tinha nenhuma discussão sobre escola, sobre currículo, sobre a realidade da escola de massa, começou a opinar porque achava importante que a gente estudasse na quinta série, no sexto ano, a guerra do Peloponeso,... A alta Idade Média, e então o debate efetivamente se deu nessa versão de conteúdos, é ali que ele se deu. E a maior loucura disso é que vou usar até um texto do PCN, a gente não forma pequenos historiadores, então, pra mim é desanimador o debate que foi colocado na BNCC, se você pega, por exemplo, os pareceres, e eu salvei todos os pareceres e li todos os pareceres, a diferença da qualidade dos professores do campo do ensino de história para aqueles que foram feitos pelos historiadores, é claro isso, então o que a gente tem é a boa e velha disputa de mercado, o que hoje o campo da História, o debate colocado pelos historiadores na BNCC é disputa de mercado que é lugar de quanto mais conteúdo, mais pesquisa, mais livro didático, mais um monte de coisas, e todos os encaminhamentos que saem como um conteúdo, tem status de conteúdo escolar, então é isso,*

---

<sup>37</sup> Trabalho aqui com a ideia de realidade social como discutida no primeiro capítulo.

*esse é o debate, quando eu digo que ele foi empobrecedor, foi nesse aspecto (ALESSANDRA, EN2, p. 6-7).*

Nesse sentido, a abordagem pela epistemologia social escolar, como formulada por Gabriel permite perceber que o interesse pelo que é específico dos conteúdos disciplinares pressupõe necessariamente a compreensão da estrutura epistemológica desses saberes específicos,

que em última instância, garante que a sua inteligibilidade – aquilo que representa a própria “razão de ser” desses saberes – não se perca no decorrer do processo de produção dos saberes escolares. Importa assim sublinhar que a apropriação pelas diferentes áreas disciplinares dessas contribuições não pode dispensar as reelaborações particulares exigidas pelas suas especificidades epistemológicas (GABRIEL, 2017c, p.19).

Como nos mostra Gabriel (2017c), a discussão no campo do ensino de história no Brasil que tem como base o referencial da epistemologia social escolar ainda é bastante recente. Após breve análise no campo, Gabriel percebe a presença deste enfoque em estudos que utilizam expressões como “saber histórico escolar” (BITTENCOURT, 1993; MONTEIRO, 2002; GABRIEL, 2003), “tramas de didatização” (GABRIEL, 2003), “história-ensinada” (GABRIEL, 2003, TUTIAUX-GUILLON, 1988), “história escolar” e “historiografia escolar” (AILLEU, 1995), “criações didática”, “recomposição didática” (GUYON & MOUSSEAU & TUTIAUX- GUILLON, 1993), ao se referirem aos conteúdos históricos ensinados nos contextos escolares.

Para tal, ela aposta trabalhar a epistemológica social escolar em duas tensões pertinentes: epistemológica e a de ordem político-cultural<sup>38</sup>. No que diz respeito a tensão epistemológica Gabriel (2017c) defende que ao contrário dos saberes da maioria das disciplinas escolares, o saber histórico não se apresenta como objeto de fácil transposição. O fato da História acadêmica abranger toda a história da humanidade, faz com que a possibilidade de "dessincretização" do saber<sup>39</sup> seja um dos aspectos mais problemáticos da disciplina de História. Para a autora, no campo disciplinar da História há uma dificuldade de definição dos objetos de saber de ensino e/ou de aprendizagens.

Como um dos exemplos desta dificuldade Gabriel apresenta o conceito de tempo no ensino de história. Ela afirma que a resistência em repensar a questão do tempo no ensino de

---

<sup>38</sup> Desenvolverei este aspecto na próxima seção com mais profundidade.

<sup>39</sup> Segundo Chevallard o saber acadêmico para ser ensinado precisa passar por um *dessincretização*, ou seja, as especializações da prática da teoria são substituídas por especializações pertinentes às práticas da aprendizagem.

história não é uma questão apenas de voluntarismo, mas de dificuldade epistemológica que essa reelaboração didática pressupõe. Ou seja, não basta querer mudar, “é preciso ter os meios que garantam a transposição didática dessa intencionalidade, sem quebrar o fio da meada da estrutura narrativa da história que está sendo narrada” (idem, p. 28).

Mas o que efetivamente faz com que a disciplina de História se diferencie de outras disciplinas da área de Humanas como sociologia, filosofia, ciência política? Qual seria a epistemologia do conhecimento histórico escolar?

A professora Cinthia Araújo aprofunda essa discussão questionando as especificidades do conhecimento histórico, problematizando que mesmo nas áreas de humana o saber não é o mesmo, cada disciplina possui algo que lhe caracteriza e diferencia das demais.

*Essa dimensão do político atravessa um pouco essa minha forma de conceber o programa, essa divisão que eu faço das dimensões e da especificidade desse conhecimento e de tentar o tempo todo colocar o conhecimento no centro da discussão (CINTHIA, EN1, p. 13).*

*Dar aula de História não é igual a dar aula de Matemática. Porque? Porque tem a especificidade de uma disciplina. Pode se dizer que por estar em áreas muito [semelhantes] é [igual]... mas Sociologia também não é a mesma coisa. (CINTHIA, EN1, p. 13)*

Gabriel (2017c), Monteiro e Penna (2011), Penna (2013), Araújo (2013) entre outros são autores do campo do Ensino de História que buscam no campo da Teoria da História elementos que possam contribuir para o entendimento da natureza específica desse saber. Dentre as diferentes ênfases e contribuições da Teoria da História, duas aparecem com centrais quando se discute a especificidade da História: Tempo e Narrativa. Gabriel (2017c) afirma a centralidade da “estrutura narrativa”, responsável pela inteligibilidade desse conhecimento, como uma chave de leitura para os processos de produção dos saberes escolares a ser explorado no campo da história-ensinada. Para ela, em diálogo com Paul Ricoeur (2012) o conceito de "narrativa histórica" pode ajudar no enfrentamento das tensões acima mencionadas.

No que diz respeito à tensão de cunho epistemológico, operar com a noção de estrutura narrativa permite abrir pistas para superar a dificuldade de delimitação (“dessincretização”) desse saber, imprescindível, quando reelaborado em objeto de ensino. As “necessidades em saber” (Chevallard, 1991), definidas em História, em linhas gerais, pela preocupação de oferecer uma inteligibilidade ao mundo, implica que os seus “objetos de saber” sejam apreendidos com algum grau de totalidade, isto

é, como configurações narrativas que se constroem em torno de intrigas tecidas nas mediações entre passado, presente e futuro (GABRIEL, 2017c, p.32).

A partir desta perspectiva, Gabriel e Monteiro (2014) afirmam que é preciso entender a noção de narrativa não apenas como um estilo possível da escrita histórica, mas sim como elemento constitutivo desse saber. O entendimento da articulação entre tempo e narrativa aqui defendido pressupõe a compreensão do significado atribuído a essas noções na teoria da interpretação proposta por Ricoeur. Em *Tempo e Narrativa* (1982-1983), o filósofo Paul Ricoeur traz como objeto de reflexão filosófica precisamente a relação entre “tempo vivido” e “narração” – ou, dito de outra maneira, entre “experiência” e “consciência”. Seu trabalho propiciou a emergência de uma nova perspectiva teórica no campo da História. A partir de sua abordagem, a História traria a possibilidade de integrar dialeticamente aspectos que antes pareceram inconciliáveis: o tempo estrutural ou lógico da análise historiográfica, e o tempo vivido apoiado na narrativa (BARROS, 2011).

Segundo Ricoeur,

(...) nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como a história verificável nos provêm de uma identidade. (RICOEUR, 1997, p.426 apud GABRIEL, 2003, p.119).

Para fundamentar esta tese, Ricoeur articula as contribuições de ambas formas narrativas (história e ficção), estabelecendo diferenças e semelhanças entre os processos de refiguração do tempo realizadas por cada uma dessas modalidades de inteligibilidade narrativa. Sua reflexão sobre a hermenêutica do tempo evidencia o papel central desempenhado pelo tempo histórico, isto é, esse ‘terceiro tempo’ inventado pelos historiadores para a compreensão da natureza epistemológica e axiológica desse conhecimento, oferecendo a possibilidade de pensar a narrativa histórica como uma estrutura temporal intrínseca ao conhecimento histórico (GABRIEL, 2012a).

Percebe-se, assim, que, para esse filósofo, a dimensão narrativa do conhecimento histórico deve ser entendida de forma estreitamente articulada à noção de tempo histórico e vice-versa. Como afirma Ricoeur, o desafio consiste em pensar a “narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (RICOEUR, 1997, p.417, apud, GABRIEL, 2003, p.102).

De modo semelhante Araújo (2013) defende que, no caso da noção de narrativa, o que importa é explorar a potencialidade heurística do conceito de intriga, pois ele permite resgatar

a especificidade e complexidade do objeto da História. E quanto à noção de tempo histórico, importa pensá-lo tanto na sua função de mediação (tempo narrado), como na sua tarefa de totalização (visto como um “singular coletivo”), que serve de pano de fundo para esta mediação.

Esse filósofo evidencia o papel central desempenhado pelo tempo histórico, isto é, o tempo inventado e narrado pelos historiadores ou, como ele o denomina, terceiro tempo, na natureza epistemológica e axiológica deste saber. Para ele, a dimensão narrativa do conhecimento histórico deve ser entendida de forma estritamente articulada ao tempo histórico e vice-versa. Como afirma Ricoeur, o desafio consiste em pensar a “narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (Ricoeur, 1997) (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 196).

Monteiro e Penna (2011), a partir das contribuições de Reis (2003), afirmam a importância da intriga como uma obra de síntese, ou seja, uma obra reúne objetivos, causas e azares em uma unidade temporal, total e completa. E ao reunir o que era disperso, o que era sucessão e devir, essa síntese do heterogêneo que é a intriga (assim como a metáfora) faz aparecer na linguagem o novo, o inédito, o ainda não dito.

Ao significar narrativa histórica no quadro de sua hermenêutica, associada à temporalidade, Paul Ricoeur incorpora elementos que permitem pensá-la como um discurso híbrido que opera simultaneamente com elementos tanto da história-ciência como da história-relato resultante do que esse autor nomeia de refiguração cruzada do tempo (GABRIEL, 2012a).

Ricoeur (2010) apresenta o conceito de identidade narrativa para pensar o significado da identidade de um indivíduo ou de uma comunidade. Segundo Ricoeur, dizer a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é responder à pergunta: quem fez tal ação? Quem é seu agente? O autor concorda com Hannah Arendt (1958) ao afirmar que responder à pergunta “quem?” é contar a história de uma vida,

A história narrada diz o quem da ação. A identidade do quem é apenas, portanto, uma identidade narrativa. Sem o auxílio da narração, o problema da identidade pessoal está, de fato, fadado à antinomia sem solução: ou se supõe um sujeito idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados, ou então se considera na esteira de Hume e de Nietzsche, que esse sujeito idêntico não passa de uma ilusão substancialista, cuja eliminação faz aparecer tão-somente um puro diverso de cognições, emoções e volições. O dilema desaparece se a identidade entendida no sentido de um mesmo (*idem*) for substituída pela identidade entendida no sentido de um si-mesmo (*ipse*); a diferença entre *idem* e *ipse* não é outro senão a diferença entre uma identidade substancial ou formal e a identidade narrativa. (RICOEUR, 2010, p.418-9).

Isto significa que não se trata mais de apenas se perguntar o que esta história nos conta, mas também quem conta essa história.

Esta forma de conceber a questão das identidades autoriza reconhecer igualmente que os fios das tramas traçadas são seletivos e que, ao serem tecidos, eles se posicionam em relação a outras tramas, a outras identidades narrativas já existentes e muitas vezes concorrenciais. (...) Em suma, a fertilidade teórica desse conceito abre um caminho alternativo para pensar a relação entre ensino de história, memória, identidade e poder, evitando as seguintes armadilhas: 1) a banalização do discurso histórico, garantindo, dessa forma, a especificidade do próprio campo da pesquisa histórica; 2) a dicotomia que norteia a maior parte das reflexões sobre a construção de identidades, sejam elas individuais ou coletivas, impedindo de se pensar a relação passado, presente e futuro, de forma mais fecunda; 3) a negação da possibilidade de construção de uma história nacional, permitindo pensá-la sob outras bases (GABRIEL, 2003, p.150).

Esta leitura do cultural e da compreensão da estrutura narrativa do conhecimento histórico permite entender a diferença como sendo estabelecida por meio de práticas discursivas e disputas no campo simbólico.

### *3.2.3 Ensino de História: a dimensão axiológica nas políticas curriculares voltadas para essa área*

Volto-me agora para a questões de ordem político-cultural que tem comumente associado o currículo de História a transmissão de valores. A professora Alessandra Nicodemos, ao falar sobre os objetivos desta disciplina destaca o “compromisso com a transformação social”:

*Quando você lê o PCN ele vai falar de sujeito histórico, ... Só que ele não fala uma questão central que eu acho que é fundamental nesse currículo, que é o compromisso com a transformação social, o currículo crítico emancipatório, ele entende que, a formação escolar, ou qualquer ação de educação, está comprometida com a transformação da sociedade e o PCN não faz isso, ele não está comprometido com isso. Ele dá voz ao aluno, ele dá voz ao professor, ele faz várias coisas que dialogam também com essa perspectiva, mas o ponto central, ele não toca, e acho que quando eu chamo um currículo crítico emancipatório, aí eu faço isso na minha aula de prática e faço isso quando eu era professora da educação básica, e faço isso em todas as relações humanas que eu estabeleço, é entender de que a gente vive numa sociedade que necessita ser transformada, esse é o grande compromisso, está claro ali, no texto Educação e Mudança do*

*Paulo Freire, Então Educação e Política, tem vários textos, mas eu como uma freiriana... Então esses dois termos vem dessa ideia de que o ato educacional não é neutro e existe um posicionamento e o meu é do lado da classe trabalhadora e da transformação das formulações do capitalismo (ALESSANDRA, EN2, p. 3).*

Nas propostas curriculares do campo da história escolar a tendência em caracteriza-la como uma disciplina de formação de natureza axiológica (transmissão de valores morais, cívicos, políticos e culturais), visando a inserção do aluno na vida social ou como comumente chamado na “realidade do aluno” (VELASCO, 2013).

Nele [refere-se ao diálogo entre saber histórico e a realidade social e educacional], fundamentalmente têm sido recriadas as relações professor e aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (MEC, 1998, p.29 apud GABRIEL, 2017c, p.27).

No que tange ao Ensino de História propriamente dito os PCNs destacam as contribuições da História Social e Cultural para a rearticulação da história econômica e a política,

possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produtos de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes (BRASIL, 2000a, p.22).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries finais do ensino fundamental, o Ensino de História possui um caráter privilegiado por causa de seu papel de difundir e consolidar identidades no tempo, destacando que hoje se deve repensar o que se entende por identidade (ARAÚJO, 2006). O professor de história deve, portanto, trabalhar de modo a favorecer “a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas noções que auxiliam na identificação e na distinção do “eu”, do “outro”, e do “nós” no tempo (...)” (BRASIL, 1998, p.34-5).

Dentre as afirmações que se relacionam diretamente com as demandas de direitos que aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais destaco a relevância dada à extensão da cidadania, que implicaria segundo o documento em conhecimento e uso da produção histórica

dos direitos e deveres do cidadão, além do desenvolvimento da consciência cívica e social, que implicaria a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. Ainda segundo o documento, a aprendizagem na área de Ciências Humanas deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como

(...) uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área (BRASIL, 2000, p.22).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu documento de Bases Legais (2000) reforçam por diversas vezes a importância dada à educação para a formação de uma sociedade mais igualitária com a constituição de uma “cidadania de qualidade nova” que vá além de uma representação política tradicional e incorpore direitos como “emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência” (BRASIL, 2000, p.60).

O documento afirma que através desta abordagem as disciplinas podem contribuir para o desenvolvimento da observação atenta do mundo vivido, seus fatos sociais, históricos, geográficos e econômicos e, também sobre a ética, a estética e as diferentes formas de pensamento e construção conceitual, possibilitando a compreensão do seu entorno. Dentro deste quadro, a História contribui para a compreensão de diferentes situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém. O aluno deve ser, portanto um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

A professora Alessandra, destacou em suas entrevistas essa perspectiva do Ensino de História como tendo importância na formação da visão de mundo dos licenciandos. Para ela, essa formação para a cidadania precede os conteúdos específicos da disciplina.

*A leitura de mundo a gente tira diretamente do pensamento freiriano que tem uma palavra, uma frase clássica, que a leitura do mundo precede a*

*leitura da palavra, então posso dizer que a leitura do mundo precede a Revolução Gloriosa e a Independência do Brasil, fazendo uma aproximação disso que Paulo Freire fala do processo de alfabetização, não adianta decodificar se você, efetivamente, não usar isso com uma experiência para ampliar sua leitura de mundo, uma coisa que é importante, que eu não sei se tá aqui, quer dizer, todo mundo tem leitura de mundo, né... O que a gente vai fazer é potencializar essa leitura, potencializar essa percepção e como o mundo que eu quero que eu potencializo pra eles na prática, o mundo é escola, o mundo da docência, né, então, o mais importante que eles possam ler essas contradições que acontecem na escola, na docência, a partir disso, que eles leiam, que eles venham ver de uma profissão deles, a partir dessa leitura mais ampla... (ALESSANDRA, EN2, p. 5).*

Tendo apresentado aqui os sentidos de currículo com que trabalho e problematizado as diferentes possibilidades que de pensar a especificidade conhecimento histórico cabe agora, no próximo capítulo, pensar o Currículo de Licenciatura em História da UFRJ. Tendo entendido que o conhecimento escolar não é o mesmo conhecimento específico das disciplinas, mas possui especificidades próprias, acredito que como afirma Rüsen (2001) e é destacado por Monteiro e Penna (2011) que

“o estudo da teoria da história não substitui, de forma alguma, uma disciplina específica para se discutir um quadro dos fundamentos do ensino de história (currículo) ou que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história na educação básica (didática da história)” (...). Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história - "currículo" é o termo para designá-lo. Vê-se de imediato que esses fundamentos distinguem-se da matriz disciplinar da ciência da história em pontos essenciais [...] Por causa dessa diferença qualitativa é igualmente necessária uma disciplina científica especializada que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da história. A questão de uma função didática especial da teoria da história pode ser circunscrita, pois, com o significado da teoria da história para a didática da história (Rüsen, 2001, p. 50-51 apud MONTEIRO & PENNA, 2011, p.196).

E é pensando essa importância de uma Didática da História que escolhi, dentre todas as disciplinas da Licenciatura, investigar a disciplina Didática e Prática de Ensino de História. Como essas questões da relação entre o saber escolar e o acadêmico têm aparecido nos debates sobre licenciatura? Qual o papel desta disciplina na formação de professores? São algumas das perguntas que procuro responder no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 4 O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: ARTICULAÇÕES ENTRE O ACADÊMICO E O ESCOLAR**

O debate sobre os objetivos de formação esperados para um curso de Licenciatura é amplo e intenso no meio educacional envolvendo tensões entre diferentes áreas do conhecimento relacionadas ao que deve ser ensinado aos futuros professores da educação básica. De antemão, condizente com toda discussão de currículo que apresentei até o momento neste texto-tese, afirmo que entendo o *Ensino de* no contexto discursivo aqui privilegiado como localizado na fronteira entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos. Contudo, essa posição não é consensual no meio acadêmico.

Seja pela história da consolidação da formação de professores no Brasil, seja pelas disputas de poder entre as diferentes áreas, o que vemos é que ainda hoje existe uma hierarquização forte entre os saberes das disciplinas específicas, neste caso a História, e os saberes do campo educacional.

Entendo, pois, que compreender a estrutura curricular do curso de Licenciatura da UFRJ implica compreender também como ocorrem as disputas em torno da definição do que é formar professor no Brasil hoje. Sendo assim, procurei na primeira seção deste capítulo abordar como essas disputas têm aparecido tanto nos textos acadêmicos do campo educacional quanto nas resoluções para os cursos de formação de professores. Em seguida, na segunda seção, me dedico a analisar mais especificamente o caso da UFRJ, as tensões, debates e negociações em curso para a reformulação curricular, procurando perceber como os professores entrevistados se inscrevem e se posicionam nesse contexto de disputas políticas e epistemológicas.

### **4.1 O saber acadêmico: hierarquizações, demandas e deslocamentos**

Como diferentes trabalhos sobre as licenciaturas no Brasil -, Marques (2000); Pimenta e Lima (2008); Machado (2010); Cerri (2013) entre outros – denunciam, um lugar subalterno na cultura universitária tem sido reservado as mesmas. Percebidas como complementações instrumentais dos bacharelados, as licenciaturas tendem a ser identificadas como um lugar de vazio epistemológico, como se não exigisse um saber próprio, específico e complexo. Como forma de perceber as disputas políticas e epistemológicas que perpassam a formação de

professores no Brasil hoje, e mais especificamente as licenciaturas de História, dialogo nesta seção com alguns trabalhos sobre as mudanças curriculares ocorridas no Brasil no século XX e neste início do século XXI.

Em artigo sobre o panorama atual da formação de professores no Brasil, Cerri (2013) destaca as resistências e pressões referentes a um modelo alternativo de formação, no qual docência e ciência se integrem numa formação unificada, e que evitem a dissociação entre teoria e prática. O argumento central sustentado por esse autor consiste em evidenciar o lugar relevante que ocupa o modelo da formação de professores, chamado de “3+1”, marcando a mentalidade de parte significativa de historiadores e pedagogos responsáveis pela formação dos novos profissionais, bem como as organizações curriculares dos cursos. Essa mentalidade explica em grande parte a tensão existente na formação de professores referente às disputas que se desenvolvem no interior das instituições universitárias, entre as diferentes comunidades disciplinares e aquelas da área educacional, pela liderança/ hegemonia dos projetos e atividades de formação docente (MONTEIRO, 2013). Essa tradição no Brasil, que reforça a dicotomização entre formação teórica/metodológica/historiográfica e a formação para a docência, ancorada na herança do modelo “3+1”, faz com que as mudanças curriculares enfrentem resistência, fazendo com este modelo se mantenha inclusive, sob novos nomes, nos currículos atuais (CERRI, 2013).

O binário teoria/prática tem marcado, com efeito, essas discussões. Na trajetória do campo educacional, cada um desses polos tem sido hegemonicamente considerado de forma estanque, essencializada e hierarquizada. Como veremos neste capítulo a crítica a essa postura epistêmica muitas vezes continuou a reforçar a dicotomização entre esses dois significantes. Ainda que seja possível perceber tentativas de desestabilização da ideia de hierarquização, a partir de uma percepção mais horizontal da relação entre teoria e prática pela qual ambos os polos se entre alimentam, o que prevalece é a visão essencializada e estanque dos mesmos.

Neste sentido, optei por subdividir esta seção em duas partes. Na primeira trabalharei com o histórico das discussões sobre licenciatura no Brasil de maneira perceber como as políticas e pensamentos hegemônicos do campo disciplinar contribuíram para uma hierarquização entres os saberes específicos/disciplinares e os saberes pedagógicos. Na segunda parte, desta primeira seção analiso os sentidos de prática que têm aparecido tanto no campo teórico quanto nas legislações para licenciatura.

#### *4.1.1 Licenciatura no Brasil: a herança do modelo “3+1” e propostas de subversão*

Atualmente, no campo educacional brasileiro, ainda são frequentes discursos que mobilizam a concepção de licenciatura como sendo uma complementação à formação disciplinar específica. Esta percepção, herdeira de um modelo tecnicista conhecido como “3+1”, tem sido duramente criticada em estudos educacionais por promover uma ideia instrumental da formação docente e por posicionar como subalternos os saberes dos professores.

Acredito que, para compreender a persistência dessa perspectiva nos cursos de formação de professores – bem como as possibilidades de subversão da mesma – faz-se necessário analisar o processo constituição do campo. Neste sentido, esta seção pretende apresentar um pouco desse histórico e algumas das disputas políticas atuais estabelecidas em torno da formação docente.

As faculdades de Educação responsáveis pela formação pedagógica e pelo estágio docente foram criadas a partir da reforma educacional de 1968, com o objetivo de “racionalizar a oferta das disciplinas da formação pedagógica aos alunos concluintes de diferentes cursos de bacharelado, em áreas de conhecimentos relacionados às disciplinas escolares ensinadas na educação básica” (MONTEIRO, 2013, p. 28). Essa nova forma organizacional<sup>40</sup> manteve a lógica da formação 3+1 para os cursos de licenciatura, ou seja, o aluno cursava três anos de bacharelado e complementava 1 ano com formação pedagógica para concluir a formação de licenciatura. Segundo Monteiro (2013), para muitos, isso significava que a licenciatura se realizava em um ano apenas. Os estudos dos conhecimentos específicos eram realizados, portanto, nos Institutos, Faculdades e Escolas recém-criados e a formação pedagógica, entendida como formação técnica e metodológica, nas Faculdades de Educação, mais o estágio, no Colégio de Aplicação.

Segundo Cerri (2013), ao estabelecer espaços institucionais separados, nas universidades, para cada uma das partes da formação, transladando as práticas de ensino (estágios) para as faculdades ou departamentos de educação/pedagogia, sem mexer no modelo que operava com os significantes teoria e prática como se fossem polos isolados e dicotômicos na formação docente, a reforma universitária de 1968 acabou por aprofundar ainda mais o fosso existente entre esses dois termos. Com efeito, esse modelo aprofundou a dicotomia entre saberes

---

<sup>40</sup> Antes existia um departamento de Educação vinculado a Faculdade de Filosofia. Com a reforma há o desmembramento da Faculdade de Filosofia e são criadas as Faculdades de Educação ligadas ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

disciplinares e saberes pedagógicos ao estabelecer a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos consolidando um preconceito generalizado. Para alguns, a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico. Para outros da área da educação, o preconceito era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos – os de história, por exemplo - a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica (CERRI, 2013, p. 171).

Esse autor afirma, ainda, que em universidades tradicionais como é o caso da Universidade de São Paulo até os dias atuais, a formação do pesquisador em História ocorre nos três primeiros anos do curso superior, e a formação do professor, em caráter complementar, no último ano.

Em dissertação sobre os cursos de Licenciatura em História do Rio de Janeiro, Coelho (2014) também percebe que muitas vezes a preocupação com o exercício da docência fica submisso aos saberes relacionados à pesquisa científica. Ou seja, a docência não é vista por sua especificidade de saberes ou ainda não é compreendida em toda a sua profundidade e na sua posição de elemento chave na construção de uma escola de qualidade.

Machado (2010) em pesquisa sobre a Reformulação Curricular do Curso de Licenciatura em História Universidade Federal do Acre, ancorada em estudos como os de Gimeno Sacristán (1998), Tardif (2002) e Pimenta e Ghedin (2002) defende que é em situações da prática educativa que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos se defrontam com as demandas sociais relacionadas à reprodução, transmissão e produção de saberes do campo específico da formação. Isso implica dizer que as práticas escolares exigem dos professores de História mais que o conhecimento específico da disciplina, ou seja, elas exigem o posicionamento em relação a fixação de sentidos particulares de termos como 'currículo', 'aluno', 'professor', 'planejamento', 'conteúdo', 'metodologia', 'ensino', 'aprendizagem', 'avaliação', entre outros em meio às lutas pelos processos de significação de "formação de professores da educação básica

Segundo Monteiro (2013) é comum professores recém-formados questionarem a formação que não os preparou adequadamente para atuar na prática em virtude de uma formação eminentemente teórica. A dicotomia teoria/prática é denunciada nessas críticas, sendo percebida como um dos problemas ainda a serem superados. Compreendendo que o processo de ensinar mobiliza a ideia de transposição didática, no sentido defendido no terceiro capítulo, e não apenas uma simples “transmissão” de conhecimentos acadêmicos, concordo com essa

autora quando afirma que essa forma de entendimento implica em “um domínio teórico-metodológico dos modos de produção do conhecimento histórico e de formas de torná-lo compreensível pelos alunos – o auditório para o qual se dirige” (MONTEIRO, 2013, p. 30). Processo este que envolve a necessidade de um rigor teórico e metodológico por parte dos professores, na medida em que pode se tornar refém de reducionismos, simplificações, anacronismos que podem implicar erros.

Esta pesquisa se inscreve, portanto, nos movimentos teóricos que afirmam que a Didática ocupa assim um lugar central estratégico como disciplina que oferece suporte teórico para essa produção. Não é por acaso que Monteiro (2013) define a Didática em perspectiva epistemológica, política e cultural uma vez que se relaciona com produção de saberes em contexto específico e variado.

Cerri destaca, ainda, que outro fator que contribui para a desvalorização do profissional da educação é a clara inexistência de mercado de trabalho para o pesquisador. Muitos dos formandos seguem vendo a formação pedagógica como um apêndice do bacharelado, sempre tomado como o curso mais importante. Cerri (2013) considera que a desvalorização que o bacharelado exercia sobre a licenciatura era na verdade uma subdesvalorização, já que as faculdades de filosofia também eram secundarizadas diante das áreas tradicionais (direito, engenharia e medicina). E segundo ele essa subvalorização não deixava de ser também um exercício da discriminação de gênero, uma vez que os setores ou faculdades de didática tinham expressiva participação de mulheres.

Na mesma chave de raciocínio, é razoável supor que os bacharelados criados mais recentemente respondem, pelo menos em parte, a discursos elitizantes de defesa da qualidade de ensino em História. Todavia, podem responder também a um movimento, após 2001, de resistência às determinações e argumentos do Conselho Nacional de Educação pela separação definitiva entre currículos de bacharelado e licenciatura, que a Associação Nacional de História procurou evitar argumentando a favor da formação integral do profissional de História (CERRI, 2013, p. 174).

Nesta lógica, pode-se afirmar que

a licenciatura funciona como o esteio que sustenta a existência dos cursos de História e seus formadores, apesar do pouco caso, às vezes velado e às vezes aberto, que muitos historiadores em seus departamentos fizeram e seguem fazendo, em alguns casos, quanto às disciplinas e departamentos voltados mais diretamente à formação do professor (CERRI, 2013, p. 175).

Esse lugar desvalorizado que é atribuído aos cursos de formação docente na cultura universitária acaba por se refletir muitas vezes na organização dos currículos que reforçam a dicotomia teoria e prática e que produz efeitos sobre a valorização desse profissional no mercado.

Cerri (2013) levanta ainda a questão de que a maioria dos que escolhem cursar história é composta de jovens pobres para os quais “as más condições de trabalhos, remuneração e carreira no magistério ainda são opções profissionais melhores dos que as que se oferecem para outras opções na sua classe social” (p.180). A outra parte dos estudantes seria constituída por pessoas que gostam de história ou profissionais geralmente do setor público que buscam no título superior uma oportunidade de ascensão em suas próprias carreiras. Com este público, Cerri (2013) afirma que para quem é importante que a história forme para uma profissão, respondendo desse modo ao investimento de estudo com um emprego

a licenciatura é fundamental por ser a única profissão resultante do curso superior de história que é reconhecida no mundo do trabalho, além do que a profissão de historiador, mesmo que venha a ser reconhecida num futuro próximo, significa um mercado de trabalho muito restrito, já existente e em geral ocupado hoje (CERRI, 2013, p. 181).

Essa leitura é compartilhada por Warley que durante uma das entrevistas também afirma perceber que essa escolha profissional muito tem a ver com as possibilidades do mercado de trabalho que estes alunos encontrarão ao sair da faculdade:

*Eu acho que a própria conjuntura do quadro do mercado de trabalho, por exemplo, vai fazer com que eles escolham licenciatura. Hoje, eu avalio que 95% dos estudantes bacharéis fazem licenciatura, justamente por conta do campo de trabalho. Mas muito desses que fazem licenciatura gostariam de não fazer, de ficar só no bacharelado fazendo pesquisa, mas pelas circunstâncias eles optam pela licenciatura (WARLEY, EN2, p. 5).*

Uma das tentativas de subversão desta desvalorização e desta organização 3+1 foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) na década de 2000. Foram elaboradas diretrizes tanto para a formação em História quanto para a formação de professores. Acredito ser importante para os debates aqui trazidos, apresentar ainda que de forma breve, essas propostas curriculares.

A elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação começou por iniciativa do governo federal, que convocou especialistas para elaborar propostas para a análise do órgão normativo do Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação. O envolvimento das entidades científicas fez com que a discussão, no caso da história, pelo

menos, tivesse uma ampla capilaridade, devido à estrutura da Associação Nacional de História (ANPUH), composta por núcleos regionais em todos os estados da federação (CERRI, 2013).

Segundo Cerri (2013), inicialmente o debate proposto pelos conselheiros do CNE ateu-se ao esforço pela superação efetiva do modelo 3+1, porém dois fatores complicaram essa discussão. O primeiro teria sido a aposta dos reformadores neoliberais em um modelo que isolasse os departamentos das universidades como centros de excelência, produtores do conhecimento, atribuindo aos Institutos Superiores de Educação e faculdades privadas a formação de professores. Neste modelo, os licenciandos sequer teriam contato com professores de departamentos de história durante sua graduação. Essa proposta tinha como objetivo baratear os cursos de formação de professores para o governo, e privilegiava as faculdades privadas. Essa proposta, segundo Cerri (2013) encontrou forte resistência das entidades científicas e profissionais como a ANPUH, politicamente interessadas na superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado:

para elas, o caminho era a construção de um modelo integrador de ensino e pesquisa, e não o aprofundamento da separação entre essas esferas da formação do profissional de história (termo que passou a designar um objetivo único de formação, já que se considerava obsoleta a divisão entre bacharéis e licenciados) (CERRI, 2013, p. 178).

Pimenta e Lucena (2006) destacam que as pesquisas do campo educacional têm apontado, como unanimidade, “que a universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação” (p. 10).

Segundo Cerri, já no final da década de 1990, a ANPUH reivindicava um desenho curricular de formação do profissional de história que fosse capaz de integrar as atribuições profissionais da teoria e da prática, pesquisa e ensino. Isso decorria da valorização da área de ensino ocorrida dentro da identidade dos cursos de História desde o final dos anos 1970. Na década de 1990, a ANPUH promoveu amplos debates internos, estendidos aos espaços próprios criados pelos professores de didática da história, como o Encontro Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (CERRI, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História (CNE/CES 492/2001) foram divulgadas em 2001 em conjunto com outras disciplinas da área de Humanas (Filosofia, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia). Elas tiveram como objetivo substituir o currículo mínimo dos

cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O texto das Diretrizes de História afirma que o antigo currículo mínimo, criado na década de 1960, se encontrava em um contexto onde os cursos de Graduação em História apresentavam, quase todos, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e por estudantes. Esse documento curricular defende igualmente a especificidade como área do conhecimento mesmo com as discussões em curso na época sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade:

Especificidade esta que não tem a ver tanto com o objeto - em termos gerais, comum a todas as ciências humanas e sociais - mas, sim, com uma forma particular de lidar com as temporalidades e com a exigência de uma formação específica que habilite o profissional de História a um trabalho com variadas fontes documentais, respeitando em cada caso os parâmetros sociais e culturais de seu contexto de formação época a época (BRASIL, 2001, p. 60)

As DCNs de História dão ênfase a capacitação do graduado no exercício do trabalho de Historiador, com pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Tendo atendido estas exigências básicas com formação complementar e interdisciplinar, o profissional “estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.” (BRASIL, 2001, p. 7).

O documento traz, então, as competências e habilidades específicas para a licenciatura que incluem: a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. Assim, é possível perceber que, apesar (ou por causa) do documento ter sido formulado com grande participação da ANPUH – Associação Nacional de História –, não há muita problematização sobre o conhecimento escolar e a área pedagógica se resume a métodos e técnicas para transmissão do conhecimento, com uma visão bastante tecnicista de Didática.

Segundo Cerri (2013), a direção tomada pela legislação federal não foi condizente com as propostas feitas pela ANPUH. A versão inicial do documento - DCN de História - teria sido fortemente criticado pelo MEC em todos os seus pontos, exceto no que se referia à formação de professores, justamente por este ter sido nestas diretrizes para História, suprimido em favor de um lembrete de que tal tema seria normatizado em diretrizes próprias.

No que diz respeito ao documento das DCNs de Formação de Professores, estes não foram discutidos pelas associações de classe, mas homologado diretamente pelo Conselho Nacional de Educação, sob a hegemonia do entendimento de separação entre produção do conhecimento específico e a formação dos professores.

Esse documento impôs seu rumo para as reformulações curriculares dos cursos de graduação nos anos 1990, ao assumir que a formação unificada, num único curso, do professor e do bacharel, é prejudicial porque a experiência histórica teria vindo a mostrar que a formação docente acaba relegada ao segundo plano em função da formação científica do bacharel, daí a pretensa necessidade de um curso dedicado exclusivamente a uma ou a outra formação (CERRI, 2013, p. 175).

Para estas pessoas, o saber ensinar seria

uma questão de aptidão (dom) e/ou experiência, ou seja, um elemento que não é um problema no sentido de um objeto de estudo merecedor de qualquer atenção por parte do intelectual que produz conhecimento histórico. Ou seja, uma concepção pedagógica das mais primitivas, simplistas e conservadoras, não raro acoplada a concepções historiográficas das mais contemporâneas e sofisticadas (CERRI, 2013, p.180).

As DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica publicada em 2002 colocam como princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico a competência como concepção nuclear na orientação do curso e os conteúdos como “meio e suporte para a constituição” das mesmas. O documento assinala que a formação deve manter simetria com o local de atuação deste profissional, valorizando a interação com a realidade social e os indivíduos com que ele irá interagir. Nestas DCNs a pesquisa é considerada o foco do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o ato de ensinar requer “tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (CNE, 2002, p. 2).

Essas DCNs também reforçam por diversos momentos no texto a importância de levar em consideração as competências, currículos objetivados na educação básica. Para tal elas determinam que a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se para ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade e os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas. Além da compreensão do papel social da escola e do trabalho, as diretrizes propõem uma interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados. Esse documento curricular afirma igualmente que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico da ação-

reflexão-ação e aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deveria, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando, como indica o trecho abaixo extraído das DCNs de 2002.

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência. (p. 3-4)

Fica estabelecido assim, desde 2002, que a formação docente deve ser organizada de maneira autônoma, em curso de licenciatura plena, com identidade própria, mantendo estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.

Em 2015 as DCNs para os cursos de formação inicial e continuada de professores (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) foram reformuladas. Nesse documento mais recente evidencia-se a defesa da articulação entre o Ensino Superior e a escola básica ao considerar a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Com efeito, ele traz dentre seus princípios norteadores, ancorados na base comum nacional, para a formação inicial e continuada, a sólida formação teórica e interdisciplinar e a unidade teoria-prática.

A diretrizes (2015) levam em consideração ainda

a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (DCN , 2015, p.1).

Compreende-se assim, a docência como ação educativa e como “processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação” que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à

sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, “na socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (idem, p. 2).

Entre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica estão:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

(...)

V – A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p3);

Reconhece ainda a importância da inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, considerado espaço privilegiado da práxis docente; e as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Entre os objetivos esperados para os professores egressos dos cursos de formação inicial em nível superior destaca-se a preparação para “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” e utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.

A formação inicial requer, portanto, um projeto de curso de licenciatura com identidade própria, que seja articulado ao bacharelado, com um núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, com seus fundamentos e metodologias próprios, de acordo com as diversas realidades educacionais.

Apesar da resolução afirmar que os cursos deveriam se adaptar no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação, o curso da UFRJ ainda não aprovou sua reformar curricular. Essa questão foi bastante pontuada pelos entrevistados, tanto do ponto de vista de legalização do curso, quanto do ponto de vista da hierarquização dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos.



Gráfico 1 – Cursos de História e tipos de Habilitação

No levantamento dos cursos de História feito por Cerri (2013) vemos que ainda em 2008 – seis anos após a divulgação das DCNs de 2002 – que uma parcela expressiva dos cursos não havia seguido as determinações do Conselho Nacional de Educação e mantêm licenciatura e bacharelado integrados. Esses cursos permaneciam sem reformar seu currículo, de modo a não ter que se submeter às novas condições impostas pelo CNE.

A professora Cinthia Araújo destaca que a UFRJ não é a única a atuar neste modelo e que apesar de muitas universidades já terem feito a reforma, a hierarquização e a herança do 3+1 permanece nas práticas universitárias:

*Eu não sei o quanto você vai ancorar essa discussão no currículo da licenciatura da UFRJ ou se vai ser mais abrangente, mas esse currículo, na verdade, não existe, não é um currículo de licenciatura. Eu, para falar a verdade, conheço muito pouco de outros currículos de outros cursos de licenciatura então eu não sei o quão diferentes eles são, mas a experiência que eu escuto falar da maior parte das pessoas não é muito distinta do ponto de vista... Pode ser distinta do ponto de vista da organização, digamos, mais formal do currículo, mas na prática ele acaba funcionando naquela lógica que ainda concebe a Didática como uma área, uma disciplina instrumental, então a Didática não é uma área de*

*conhecimento, ela é uma disciplina instrumental que vai, a partir do acúmulo de conhecimento disciplinar na área de História, no nosso caso, a Didática entra para oferecer para esse professor em formação, instrumentos pedagógicos para que ele possa dar aula daquilo que ele sabe, que é História. Me parece que essa ainda é a concepção vigente, muitas vezes verbalizada e outras vezes nem concebida como tal. Então no currículo que a gente tem hoje eu acho que a Didática e que a Prática de Ensino tem esse papel (CINTHIA, EN1, p. 5).*

O rompimento com esta lógica 3+1 requer um aprofundamento das discussões sobre a relação entre teoria e prática. Seria a prática docente apenas a aplicação de conteúdos teóricos aprendidos nas disciplinas de licenciatura? Essa não parece ser a concepção dos pesquisadores do campo educacional. Contudo, compreender que teoria e prática estão intimamente ligadas não parece ser suficiente para romper com essas dicotomias (disciplinar / pedagógico) nas licenciaturas. Faz-se necessário, portanto, deslocar sentidos de *prática* e *teoria*, o que leva novamente a um deslocamento da categoria 'sujeito' para alguns teóricos da formação docente. E é justamente isto que pretendo abordar na próxima subseção.

#### *4.1.2 Práxis docente: Deslocando sentido de Prática e Teoria*

As críticas endereçadas a esse modelo hegemônico e conhecido como 3+1 tendem a focalizar a relação entre teoria e prática, sublinhando a importância de pensá-la de outra maneira e/ ou de outro lugar epistêmico. Com efeito o debate sobre a articulação teoria e prática tem permeado boa parte das discussões sobre Licenciatura. Nesses debates, o significante 'prática' torna-se objeto de disputa como evidencia a literatura do campo educacional ao propor diferentes significados para esse termo. Essas possibilidades múltiplas de significação para esse termo são reforçadas igualmente pelos textos de lei. Torres (2009), afirma que os documentos legais não explicitam um conceito de prática único e nem uma clara definição para o novo componente curricular a ser incorporado aos currículos da formação docente – qual seja, a Prática Como Componente Curricular – permitindo uma ampla significação deste componente e do próprio conceito de prática.

Dentre essas múltiplas definições, tem-se destacado, nas duas últimas décadas, uma definição para o conceito de prática procurando articulá-lo a uma atividade teórica. Segundo Pimenta (1995) esse movimento de redefinição conceitual se inscreve nos “estudos [que] têm superado os pressupostos da racionalidade técnica e caminhado na direção de uma racionalidade crítica”. Nesta lógica, a relação teoria e prática passa a ser valorizada na perspectiva de reconhecer a importância dos saberes da experiência.

Na perspectiva de um modelo de racionalidade técnica, o conceito de prática pode ser definido como o momento de instrumentalização técnica dos professores. Nesta lógica prevalecia uma hierarquização do saber acadêmico em relação ao saber escolar e na validade da preparação técnica para uma habilitação profissional. Segundo Andrade (2006), nesse modelo formativo, a relação entre teoria e prática traz a “marca original da supervalorização, ou melhor, da sacralização do conhecimento científico e legitimado, que subordina a técnica (como ciência aplicada) que subordina a prática (como aplicação da técnica)” (2006, p. 49 apud TORRES, 2009, p. 47).

Pimenta e Lucena (2006) afirmam que a prática entendida como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. Nesta lógica, a realidade do ensino seria imutável e não são consideradas as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso a escolarização. “O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (p. 8).

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra. Ou ainda, pode se ver em painéis de propaganda, a faculdade tal, onde a prática não é apenas teoria ou, ainda, o adágio que se tornou popular de que quem sabe faz; quem não sabe ensina. (PIMENTA e LUCENA, 2006, p. 9).

Essa percepção dos alunos em formação acaba por reforçar a perspectiva da prática como sendo algo instrumental. Quando estes solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecem o mito das técnicas e das metodologias (PIMENTA e LUCENA, 2006). Essas autoras apontam que esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores

e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des) contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino.

Cinthia destaca em suas entrevistas a importância de perceber o estágio e a prática de ensino enquanto momento tanto de pesquisa quanto de construção de conhecimento como forma de romper com essa visão instrumental do estágio:

*É apresentar pros alunos, é... O ensino de História como campo de pesquisa, que existem pessoas que fazem pesquisa aqui na Universidade, por exemplo, existem pessoas que fazem pesquisa, que produzem teses e dissertações, e artigos acadêmicos, e que existe um campo institucional de discussão de debate sobre esse saber acumulado, construído, debatido, então isso é uma coisa, apresentar essa estrutura de campo de pesquisa e de campo de saber, e a outra coisa é mostrar que, é tentar construir com eles, a ideia de que a experiência da prática de ensino também pode ser uma experiência de pesquisa pra eles, assim como eles fazem pesquisa lá na disciplina de, sei lá, Moderna 1, eles fazem, vão lá, trabalham com a fonte e fazem um trabalho de pesquisa pra aquela disciplina, não vai ser a monografia deles, não é o desejo de... Profissional deles, se especializar naquela área, é uma experiência de pesquisa. Nessa disciplina a gente também vai fazer uma experiência de pesquisa, né, então esse lugar da observação que é uma das atividades, a observação com participação e regência, esse lugar da observação na prática de ensino é também o lugar da pesquisa, né, que você vai observar com esse olhar de pesquisador, como as coisas funcionam aqui e o que disso eu posso teorizar sistematizar num... artigo (CINTHIA, EN2, p. 19).*

*Tudo que eu fiz, o que eu fiz como observador, o que eu fiz como regente, sistematizado a partir de uma articulação conceitual, e que se concretiza num documento acadêmico que é isso, é uma produção de saber nesse espaço, né, então tem essas duas vertentes, mostrar esse campo, os pesquisadores desse campo e mostrar que esse lugar da disciplina pode ser também o lugar da experimentação desse tipo de pesquisa, que é um outro tipo de pesquisa, diferente daquele que ele faz, ou que ele já*

*experimentou no bacharelado, que é pesquisa historiográfica (CINTHIA, EN2, p. 19).*

Amílcar também reforça esse pensamento ao considerar que uma boa prática de ensino tem que ter pesquisa e produção. Ele afirma ainda que esta perspectiva contribui para quebrar a lógica de hierarquização entre a História e a Educação:

*Eu cheguei a participar de umas discussões bem rasas assim, pessoas que achavam que a licenciatura era menor do que o bacharelado era uma coisa menos importante, porque não tinha monografia, porque não tinha pesquisa, isso eu acho um absurdo, eu acho que uma boa licenciatura, deve ter pesquisa, deve ter produção de conhecimento, relacionado ao acadêmico, acho que não só restrito ao acadêmico, eu acho que essa pesquisa deve produzir conhecimento no sentido de pensar um ensino, de atuar no ensino, também, mas eu acho que não há dissociação, não pode haver dissociação, a Carmen mesmo é uma pessoa que sempre fala, que também gosto muito de ouvir, ela sempre fala da importância de disputarmos o conteúdo, disputarmos o conhecimento,, a produção de conhecimento, dialogarmos com a teoria da História pra produção de conhecimento na área de ensino de História, e eu concordo plenamente, eu acho que não há essa dissociação, e não deve haver de forma nenhuma no processo formativo dos alunos, essa dissociação, eu acho que a gente tem que trabalhar com essa articulação direta entre, digamos, o conhecimento acadêmico e a produção de conhecimento na área de ensino (AMILCAR, EN2, p. 5).*

*Então isso para mim é evidente, a sala de aula é um espaço de produção de conhecimento e a didática e a prática também devem ser assim (AMILCAR, EN2, p. 14).*

Torres (2014), com base na literatura do campo da didática (ANDRADE, 2004; AYRES, 2006; TERRERI, 2008) apresenta a discussão sobre o ‘novo’ paradigma defendido pela legislação atual como modelo da racionalidade prática que, ao contrário do modelo da

racionalidade técnica, prioriza a dimensão prática em oposição ao foco antes estabelecido na dimensão teórica.

Isso pode ser percebido, por exemplo, nas DCNs que trazem um investimento na separação da Licenciatura do Bacharelado, e determinam a construção de uma identidade profissional ao longo do curso e não apenas uma identidade disciplinar. Isso se percebe também na valorização da aproximação dos conteúdos disciplinares trabalhados nos cursos de formação daqueles que são objeto de ensino na escola básica, na antecipação da experiência profissional levando-a para o interior dos cursos de formação inicial. Ocorre, assim uma ênfase na prática, “além de introduzir o conceito de ‘simetria invertida’, em referência ao fato dos estudantes de Licenciatura terem passado longos anos no interior da mesma instituição em que passarão a atuar profissionalmente” (TORRES, 2009, p. 48).

Há mais de uma década a legislação estabelece como obrigatória a prática como componente curricular (mínimo de 400 horas) distribuídas ao longo do processo formativo, bem como aposta na articulação teoria-prática ao longo de todo o curso. E o estágio supervisionado (também com 400 horas), na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. A Resolução CNE/CP2 de 2002 institui que o curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivado mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas divididas da seguinte forma:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Em relação ao estágio supervisionado o Parecer 05/2005 – CNE/CP expressa que

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino [...] Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor da sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteadas pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência [...] (BRASIL, 2005, p. 15)

Segundo Pimenta e Lima (2008), a forma como o estágio é concebido e expresso nas resoluções, separado das atividades práticas e, também, das atividades científico-culturais faz com que ele não seja considerado nem prático nem teórico, ou seja ele é treinamento de competências e aprendizagem de modelos.

De acordo com Monteiro (2002), o modelo de formação da racionalidade técnica produziu uma concepção de prática que, basicamente, apoiava-se no papel da prática de ensino na formação universitária enquanto experiência de observação, onde os alunos aprenderiam apenas por meio da observação das aulas as características intrínsecas à atividade profissional. Segundo Monteiro,

Não podemos negar que, muitas vezes, em nosso país, o estágio na formação de professores ainda se resume a um processo de ‘indução profissional na prática cotidiana da escola’ com os professores em formação aprendendo por ensaio e erro, a partir de observações feitas sobre as práticas de ensino de variados tipos, sem tempo e espaço para reflexão e crítica, o que leva à reprodução de vícios, preconceitos e obstáculos epistemológicos (MONTEIRO, 2002).

Para autores como Andrade *et al.* (2004, p. 15), se essa valorização da dimensão prática avança ao reconhecer especificidades na formação inicial docente, ela também deixa “de reconhecer a importância dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência na formação de um profissional que, com iniciativa e autonomia, deve refletir sobre a sua prática e produzir conhecimentos no exercício da ação docente”.

Pimenta (2006), considera o momento do estágio na formação de professores como um espaço de forte unidade entre as dimensões teórica e prática da atividade do docente, destacando que o principal num curso de formação docente “não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente” (p.65). Ou seja, sua concepção de prática na formação refere-se a uma dimensão teórica. Para Pimenta, é preciso que a articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada de docentes seja revalorizada a partir do reconhecimento da importância dos saberes da experiência, com reflexão crítica, visando a melhoria da prática docente, ressignificada como uma prática social que se faz e se reconstrói em diálogos com suas circunstâncias (PIMENTA, 2006).

Warley também concorda com este posicionamento e afirma o estágio como momento de pesquisa e produção:

*Isto acho que também é um dado importante para pensar nessa essa articulação. Se vê esse campo do estágio também como um campo potente também para pesquisa na medida que ele vai... você vai privilegiar esse olhar que o Estudante tem a partir do debate que a gente trava em turma.*

*Como é que ele vai... não reduzir só a observação, mas também ação, e não só também ter que fazer as coisas, você tem que dá aula tem que fazer isso* (WARLEY, EN1, p. 7)

Em tese de doutorado sobre a Prática de Ensino de História no Brasil após 2002, Ferreira (2015) defende que a ideia é superar a noção de que uns produzem e outros transmitem, e adotar a noção, defendida pela Didática da História (RÜSEN), ou seja, o historiador tem que estar preparado e preocupado com todo o processo da produção da história e que o processo não se encerra com a finalização de uma pesquisa, mas que a comunicação da produção, logo, do seu ensino, também constitui parte do seu trabalho.

Essa perspectiva se baseia em discussões do campo que apresentam o professor ocupando um lugar crucial na produção do conhecimento mobilizado no processo de ensino-aprendizagem e não apenas um reproduzidor de conhecimentos produzidos na academia. Segundo Isabel Alarcão (2010), a perspectiva do professor reflexivo se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reproduzidor de ideias e prática que lhe são exteriores. Nesta lógica, tanto a ação docente quanto a escola são vistas como espaços de produção do conhecimento.

Indo nessa mesma direção, penso ser igualmente importante considerar a importância da formação inicial na construção da identidade docente, como bem nos lembra autoras como Fonseca (2003) e Ferreira (2015).

Tornou-se lugar-comum afirmar que a formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (FONSECA, 2003, p. 60).

Assim como Pimenta e Lucena (2006) compreendo que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa “atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (p. 6). Sendo um campo de conhecimento, ele se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem

apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional (PIMENTA e LUCENA, 2006, p. 6).

Como forma de superar a dicotomia entre os conceitos de prática e teoria Pimenta e Lucena (2006) propõe o conceito de práxis, que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Para essas autoras o conceito de práxis está diretamente associado à noção de *ação docente*. Elas definem a profissão docente como uma *prática social*, que como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social.

Pimenta e Lucena, discutem ação docente em diálogo com as proposições de Sacristán e Zabala. Esses dois autores discutem a institucionalização da prática e ao dialogar com eles Pimenta e Lucena trazem o foco da discussão para a relação entre *sujeitos e instituições*. Para Sacristán (1999), por sua vez, a *prática* é institucionalizada e correspondem as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. Zabala (1998) sublinha que a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.

A *ação* (cf. Sacristán, 1999) refere-se aos *sujeitos*, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo, por estas, determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, *ação e prática* (PIMENTA e LUCENA, 2006, p. 12).

Nesse processo de compreensão da relação entre sujeitos e instituições, ação e prática, o papel das teorias seria o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LUCENA, 2006).

O que pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas 'práticas'? Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo 'teóricas' e 'práticas'. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar

professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA e LUCENA, 2006, p. 13).

Pimenta e Lucena (2006) afirmam que, mais recentemente, ao se colocar no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de *ação*, que diz dos sujeitos, do conceito de *prática*, que diz das instituições, o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

Pimenta (1994), partindo de pesquisa realizada em escolas de formação de professores, introduz a discussão de *práxis*, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. E conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade.

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão (cf. Lima, 2001). Também, a veiculação das contribuições de autores sobre a concepção do professor como *profissional reflexivo* valorizando os saberes da prática docente (SCHÖN, 1992), em contextos institucionais e capazes de produzirem conhecimento (Nóvoa, 1999), e como *profissionais crítico-reflexivos* (PIMENTA, 2003; CONTRERAS, 2003), além do amplo desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa na educação brasileira, possibilitou o desenvolvimento dessa perspectiva. Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA e LUCENA, 2006, p. 16).

Essa linha de investigação que vem se firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é a de uma *epistemologia da prática docente*, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes.

A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristán (1999:12), considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’, ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de reelaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificado (PIMENTA e LUCENA, 2006, p. 16).

Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se desenvolve sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí ser fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. Essa perspectiva se assemelha bastante com a discussão trazida por Alessandra em sua entrevista. Para ela se o licenciando não desenvolve experiências em escolas com as quais irá trabalhar no futuro, ao chegar na escola, esse professor acaba encontrando-se desprovido de meios importantes para lidar com as condições que encontra. E isso acaba por atrapalhar o exercício de sua docência.

O estágio, nestas perspectivas, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Podendo, inclusive, permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe ao professor de prática, neste sentido, desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA e LUCENA, 2006).

Coelho (2014) defende que aproximar a pesquisa produzida na academia da escola e produzir pesquisas dentro da escola como um instrumento real de produção do conhecimento é um imperativo na construção de uma escola que ensine e, também, por consequência ofereça caminhos de superação do que se chama hoje de “crise das licenciaturas”, dentre outros elementos como melhores condições de trabalho, melhores salários etc.

Neste estudo, me aproximo da perspectiva político-epistemológica de Coelho (2014) ao defender que essa ligação entre a universidade e a escola deve se dar de forma mais integrada, por meio de uma maior aproximação entre a Universidade e a escola, e vice-versa. E se as pesquisas educacionais não estiverem voltadas para as condições materiais que as escolas brasileiras apresentam, o que está sendo pesquisado torna-se irrelevante. A ciência não faz sentido se ela não produzir algum impacto social e é por isso que pesquisas que estão inseridas em áreas-chave da sociedade, como as pesquisas educativas, devem ter essa estrita ligação com a escola.

No caso específico da UFRJ, uma outra possibilidade de subversão desta lógica tem sido pensada na proposta de criação de um Complexo de Formação dentro da UFRJ. Nas palavras

do professor Antônio Nóvoa, o Complexo de Formação de Professores seria como um terceiro espaço, ou seja, um espaço que teria como objetivo “ultrapassar a fragmentação das licenciaturas existente dentro da UFRJ e, ao mesmo tempo, ligar a Universidade às escolas básicas do Rio de Janeiro” (NOVOA, 2017). Neste sentido, o Complexo se constituiria em um novo lugar institucional, interno e externo, com o objetivo de promover uma política integrada de formação de professores, proporcionando centralidade e visibilidade a este campo de atuação dentro da UFRJ<sup>41</sup>.

Essa perspectiva de formação docente expressa no projeto do Complexo se aproxima bastante das propostas de Boaventura de Sousa Santos que discuti no primeiro capítulo. Essa percepção da necessidade de integração da Universidade com as questões sociais a sua volta, permite subverter a desvalorização do campo educacional e percebê-lo como potente nas lutas por definições de mundo menos desiguais e mais democráticas. Nóvoa (2017) afirma que se a Universidade pretende assumir a formação de professores como uma das suas prioridades estratégicas é preciso mobilizar as energias da sua comunidade acadêmica (responsáveis, cientistas, professores, educadores) juntamente com os recursos logísticos, financeiros e humanos necessários.

Do mesmo modo, dentro desta proposta de organização da formação inicial docente as escolas teriam papel central na coarticulação do Complexo e não apenas como campos de atuação destes professores e licenciandos. Interessante observar que essa proposta se aproxima muito das perspectivas defendidas pelos professores entrevistados como apresentarei a seguir. Parece ser consenso entre esses pesquisadores e professores do campo educacional que para se ter uma boa formação docente, não é mais possível relegar as licenciaturas a um segundo plano. E que dentro das licenciaturas a articulação com a escola e suas práticas curriculares é imprescindível.

Com base nas contribuições apresentadas nesta primeira seção, me dedico a seguir a analisar o currículo de licenciatura em história da UFRJ, nos moldes que ele se apresenta hoje, e as perspectivas e posicionamentos dos professores de DEPEH deste currículo.

---

<sup>41</sup> Informações retiradas do Relatório Final da missão acadêmica realizada por Antônio Nóvoa junto do Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## **4.2 A licenciatura de História da UFRJ: percursos e percalços de uma reforma curricular**

Nesta seção pretendo analisar em linhas gerais a constituição do campo da Licenciatura em História na UFRJ. Em 1935 foi criado, na Universidade do Distrito Federal, o curso de História com grande importância dos cursos voltados para a área pedagógica, o que indica o privilégio para a formação de professores. A concepção de criação da UDF era a formação de professores secundários, daí a valorização das disciplinas ligadas à Prática de ensino, na formação de professores de História.

Em artigo sobre a institucionalização do curso de graduação em História no Brasil, Marieta de Moraes Ferreira analisa as primeiras grades do curso de história da UDF que diferenciavam entre disciplinas de conteúdo e disciplinas de integração profissional, que versavam sobre a formação para a docência. Contudo, o projeto da UDF encontrou forte resistência, principalmente de intelectuais católicos que acusavam o teor comunista deste projeto de educação e pediam a intervenção do Ministro de Educação Gustavo Capanema na UDF. Em 1939, a UDF deixou de existir e seus quadros foram integrados a Universidade do Brasil.

O curso de História da UFRJ foi criado em 1939 como integrante da antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil (UB). Tendo como projeto acadêmico uma educação dita “universalista e integradora”, que distinguiu a carreira científica da vocação para o magistério. Com efeito, as atividades da investigação em História continuaram restritas aos tradicionais institutos históricos e o foco da FNFfi foi prioritariamente voltado à formação para o magistério. O que, nas décadas de 1930, 1940 e 1950 se constituiu em um padrão para os congêneres nas demais faculdades de Filosofia que estavam sendo criadas no país (CORTÊS, 2009). Este modelo durou até o final da década de 1960, quando o esgotamento dessa concepção educacional “que englobava em uma única instituição todos os ramos do saber e cujos fundamentos metafísicos e epistemológicos repousavam na ideia da Filosofia como a “ciência primeira” (CÔRTEZ, 2009, p. 15) levou ao desmembramento da Faculdade Nacional de Filosofia em diversos Institutos especializados que formam o hoje o quadro da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ainda segundo Côrtes, se no passado houve uma preferência pelo ensino para o magistério, em detrimento da formação para a pesquisa, desde a década de 1980 com a redemocratização política, o curso de História da UFRJ tem se consagrado como um importante núcleo da produção historiográfica brasileira e de formação profissional de historiadores. Isso

ocorreu, mais notadamente ainda, durante os anos noventa do século XX com a abertura do turno noturno no curso de Graduação (1994), com a realização de sucessivos concursos públicos para provimento de vagas docentes, com a consolidação do curso de Mestrado e a criação do Doutorado nos programas de Pós-graduação em História, enfim, com o somatório combinado de todos esses fatores político-sociais e com os esforços para a reorganização institucional e reestruturação acadêmica.

Neste sentido, interessa-me investigar como a partir da década de 1990, com esta nova percepção do curso de história e uma grande valorização do bacharelado pelos professores, ocorreu a relação entre os saberes da pesquisa em história com a licenciatura em história. Atualmente, a graduação constitui-se de Bacharelado em História e, juntamente com a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação, da Licenciatura em História. Ambos são oferecidos nos turnos integral e noturno, este último criado no segundo semestre de 1994.

A Licenciatura na UFRJ ainda se estrutura, na prática nos moldes do antigo sistema 3+1, apesar de todos os esforços para a concretização da sua reforma curricular que têm sido empregados nessa última década. Isso significa que persiste na organização curricular deste curso a lógica da complementação no que concerne à dimensão pedagógica da formação inicial docente. A manutenção dessa lógica produz efeitos no próprio entendimento de docência e realimenta disputas no campo da História sobre a definição desse ofício.

*Assim, a formação desses professores se dá nos últimos períodos de formação. Então, a entrada do Estudante se dá pelo bacharelado e não pela licenciatura e isso aí já tem um papel assim muito... isso aí já é um indício do que se espera desse aluno nesse curso de História. Se espera formar o pesquisador, o historiador e quando eles frequentam as nossas aulas na prática de ensino, já estão praticamente no sétimo, oitavo período, finalizando o curso. Então isso aí tem essa especificidade do curso, da estrutura acadêmica do curso licenciatura na UFRJ hoje. Que nos reporta aquele modelo tecnicista dos 3 mais 1. Primeiro você fazia o bacharelado só depois que você podia fazer a licenciatura né. Ela se torna limitadora porque na verdade licenciatura aparece nesse formato como complemento, sempre como complemento. Então, é o pesquisador Historiador que vai complementar a sua carga horária, complementar o seu curso com a licenciatura (WARLEY, EN1, p. 3).*

O depoimento acima confirma que a estrutura em torno da qual se organiza o curso da UFRJ ainda está arraigada à uma lógica onde as disciplinas de educação serviriam apenas como uma complementação instrumental de “como dar aula”, enquanto que as disciplinas do curso de história seriam as disciplinas do “conhecimento específico”. Essa lógica não leva em consideração todo o debate teórico do campo de Ensino de História que apresentamos no terceiro capítulo, bem como os debates contemporâneos sobre a formação inicial docente, pois se entendermos o EH como lugar de fronteira, o currículo de licenciatura se encontraria nesta fronteira entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos, de forma imbricada e não separados como se encontra ainda hoje.

*A própria questão da articulação entre ensino e pesquisa, é de difícil compreensão para os licenciandos. Eles acham que a prática é a prática, e a pesquisa é a pesquisa. Que a pesquisa está lá no IH e a prática está nas [disciplinas pedagógicas]. Então quando a gente trabalha na disciplina de didática com textos mais complexos, mais densos para pensar a história com conceitos da disciplina da História que são muito caros para a ação docente, como por exemplo, a questão da temporalidade, eles tomam assim um choque porque eles imaginam que a didática vai dar assim um suporte para prática. E não é bem assim (WARLEY, EN1, p. 4).*

Essa questão foi levantada por todos os professores nas entrevistas. Alessandra, por exemplo, chega a afirmar que para muitos alunos e para muitos professores do IH as disciplinas pedagógicas não têm nenhuma importância:

*Mas para a grande maioria que querem ser historiadores, para os professores do IH... nada, nada, nada. O debate da BNCC deixou isso bem claro. Eu sou um pouco entrincheirada quando o assunto é isso, porque isso me incomoda. Claramente me incomoda demais (ALESSANDRA, EN1, p. 5).*

*Esse sujeito ele cursa todas as disciplinas, que eu nunca vou chamar de teóricas, de disciplinas teóricas, para depois cursar a nossa disciplina que é teórica também. Eu tenho clareza disso, que essa dicotomia é completamente absurda e hierárquica contra a educação. Então, a*

*importância positiva desta disciplina reside neste sujeito. E somos nós, professores de prática de ensino, que encaramos essa importância e brigamos por essa importância e os alunos, aqueles que efetivamente vislumbram a possibilidade de ser professor. Para esses, tem uma importância. Então, na minha opinião se eu pensar o currículo de história como um todo, quantitativamente, para grande maioria não tem nenhuma importância. Eu não tenho dúvidas disso (ALESSANDRA, EN1, p. 6).*

Giovana levanta ainda a questão de que mesmo os professores do Ensino Superior são professores, então, para ela essa hierarquia e desvalorização do magistério torna-se mesmo esquizofrênica:

*Eu acho que todo mundo que faz faculdade de História deve ter oportunidade de se pensar também como professor porque na verdade essa hierarquia entre bacharelado e licenciatura é meio... é uma aberração, no sentido de que na universidade nós também somos professores. O concurso que a gente faz é para magistério no Ensino Superior, é assim que o concurso é apresentado, é assim que sai no Diário Oficial (GIOVANA, EN1, p. 3).*

Amílcar também reforça que escuta muito dos alunos que no IH o bacharelado é mais valorizado do que a licenciatura, e que a FE acaba ocupando um lugar de desconstrução desta hierarquia:

*Então eu tenho uma compreensão sobre a terceira questão né.... eu não sei se eu respondi na estrutura acadêmica do curso de licenciatura. A gente ainda não tem um curso de licenciatura de história. A gente ainda está no 3+1, infelizmente. Mas eu acho fundamental a importância da prática de ensino e da didática especial de História na formação dos professores de história aqui na UFRJ. Os relatos que a gente tem dos alunos é de que é muito importante porque aquilo que eu sentia na minha formação de que há uma importância maior lá no instituto de História para o bacharelado, que você nem pensa em educação em ser professor até chegar aqui na faculdade de educação, muitos alunos sentem a mesma coisa. Então, esse momento da licenciatura, da prática de ensino, do*

*estágio acaba sendo fundamental não só para formação acadêmica, mas também para a percepção de que ser professor pode ser uma possibilidade bacana (AMILCAR, EN1, p. 7).*

Cinthia destaca que há que se pensar estas duas formações como igualitárias, sem hierarquias de saberes:

*São dois cursos igualmente importantes, igualmente que tem um valor acadêmico igual, porque toda vez que se fala em dois cursos o que vem por trás disso é que o curso de licenciatura, que dividir, é desqualificar o curso de licenciatura, porque existe a concepção de que então o professor só é reconhecido, só é reconhecido no seu valor, quando ele é também historiador, quando ele também tem a formação do bacharelado, então isso... Por trás disso, tem uma concepção de professor que não reflete toda essa discussão que a gente faz aqui, de profissão docente, de especificidade, inclusive do próprio lugar e dos processos próprios desse lugar de produção de saberes (CINTHIA, EN2, p. 15).*

O manual do Estudante de 2012, que ainda é o que orienta os alunos que ingressam no curso, reconhece que o curso de licenciatura não se adequa as novas diretrizes de formação de professores (CNE, 2002, CNE 2015) e que, portanto, o curso passa por um momento de reformulação curricular. Contudo, este período parece estar num gerúndio bastante prolongado, uma vez que ainda no final de 2017 – 15 anos após a resolução CNE 02 que estipulava a identidade própria para os cursos de Licenciatura plena – a reforma ainda não foi aprovada. O que nos faz indagar: quais tem sido as dificuldades encontradas para a efetivação da reformar curricular? Quais são os sentidos de licenciatura em disputa neste processo? As narrativas dos professores de Prática e suas percepções sobre esse processo oferecem uma versão dessa história.

Apresento agora as definições do curso e a organização curricular que aparece no Manual do Aluno de 2012. Para obter o título de licenciado em história, como dito anteriormente, é preciso cursar as 35 disciplinas de Bacharelado e complementar com 8 disciplinas de formação pedagógica.

TIPOS DE DISCIPLINA DO BACHARELADO	Nº DE DISCIPLINAS	Nº DE CRÉDITOS
Disciplinas Teóricas Obrigatórias	24	96
Disciplinas Teóricas de Escolha Condicionada	8	32
Disciplinas Teóricas de Livre Escolha	2	8
Disciplina Prática Obrigatório: Monografia	1	8
TIPOS DE DISCIPLINA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Nº DE DISCIPLINAS	Nº DE CRÉDITOS
Disciplinas Teóricas Obrigatórias	7	24
Disciplina Prática Obrigatória: Prática de Ensino de História	1	4
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>172</b>

Tabela 1 – Total de Disciplinas para título de Licenciatura Plena

A partir desta descrição é possível perceber que o curso se estrutura com maioria das disciplinas específicas da área disciplinar, com apenas 19% das disciplinas pedagógicas sendo da área pedagógica. E o que nos chama ainda mais atenção, apenas 7% do total sendo específicas do Ensino de História.

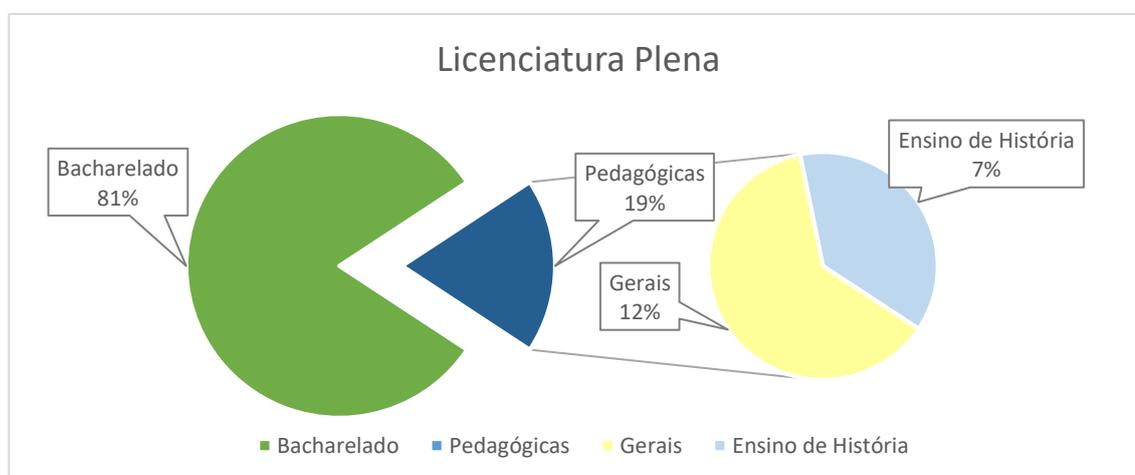


Gráfico 2 – Porcentagem de Disciplinas

Considerando a futura proposta curricular, o manual apresenta as disciplinas de formação pedagógicas que devem ser cursadas comparando o currículo atual e o que será implementado:

<b>DISCIPLINAS TEÓRICAS</b>	
<b>CURRÍCULO VIGENTE</b>	<b>NOVO CURRÍCULO A SER AINDA IMPLEMENTADO</b>
EDA 592 Estrutura e Funcionamento de 1o. e 2o. Graus	EDA 234 Educação Brasileira
EDF 333 Sociologia da Educação	EDF 240 Fundamentos Sociológicos da Educação
EDF 543 Fundamentos Filosóficos da Educação	EDF 120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental
EDF 526 Psicologia da Educação I EDF 527 Psicologia da Educação II	EDF 245 Psicologia da Educação
EDD 616 Didática Geral	EDD 241 Didática
EDD 541 Didática Especial da História I (co-requisito: Didática)	
EDD 629 Didática Especial da História II (pré-requisito: Didática Especial da História I)	
<b>DISCIPLINA PRÁTICA</b>	
<b>CURRÍCULO VIGENTE</b>	<b>NOVO CURRÍCULO A SER AINDA IMPLEMENTADO</b>
EDDU 14 Prática de Ensino de História <sup>12</sup> (co-requisito: Didática)	

Tabela 2 – Correlação Disciplinas Pedagógicas

Por essa correlação percebe-se que não há uma transformação efetiva no currículo, apenas mudanças nos nomes de algumas disciplinas e a união das duas disciplinas de Psicologia em uma só. Pela organização curricular sugerida – não é obrigatório seguir esta organização, não há pré-requisito para a maior parte das disciplinas<sup>42</sup> – as disciplinas de Ensino de História aparecem apenas no último ano de curso, a partir do sétimo período. O que percebemos é que há uma certa tradição de se seguir esta lógica e cursar as disciplinas de DEPEH somente no final do curso:

#### **BACHARELADO E LICENCIATURA PLENA DE HISTÓRIA – TURNO INTEGRAL**

1o. PER.	2o. PER.	3o. PER.	4o. PER.	5o. PER.	6o. PER.	7o. PER.	8o. PER.
Metodologia da História I	Hist. Antiga I	Metodologia da História II	Hist. Medieval II	Hist. América III	Teoria e Investigação histórica	<b>Didática</b>	<b>Didática Especial História II</b>
Hist. Mundo Contemporâneo	Hist. Antiga II	Hist. Medieval I	Hist. Moderna II	Hist. Brasil III	<b>Educação Brasileira</b>	<b>Didática. Especial História I</b>	<b>Prática de Ensino</b>
Hist. América Contemporânea	Filosofia I	Hist. Moderna. I	Hist. América II	Hist. Contemporânea.	<b>Fil. Ed. M. Ocid.</b>	<b>Prática de Ensino</b>	Escolha Condicionada
Hist. Brasil Contemporâneo.	Filosofia II	Hist. América I	Hist. Brasil II	Escolha Condicionada	Escolha Condicionada	Escolha Condicionada	Escolha Condicionada
Sociologia		Hist. Brasil I	Escolha Condicionada	Escolha Condicionada	Livre Escolha	Escolha Condicionada	Monografia
Economia				<b>Fund. Sociológicos da Educação</b>	Monografia	Livre Escolha	
Antropologi				<b>Psicologia da Educação</b>		Monografia	

Tabela 3 – Grade Curricular de Licenciatura Plena

**OBS.:** Em negrito, estão as disciplinas da formação pedagógica para a obtenção da Licenciatura Plena.

<sup>42</sup> Para cursar as Disciplinas de DEPEH o único pré-requisito é cursar a disciplina de Didática, mas essa pode ser cursada em qualquer período.

O Manual diz ainda que o Instituto de História vem incentivando as iniciativas dos professores em criar Laboratórios e Programas, com o objetivo de fazer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e entre os estudantes de graduação e pós-graduação. Contudo, eles dizem que esses Laboratórios e Programas congregam professores do “IH e IFCS”, não há a menção de parcerias com a Faculdade de Educação. Sabendo que a FE-UFRJ possui um Laboratório Específico de Ensino de História – LEPEH (Laboratório de Estudos E Pesquisas Em Ensino De História) – é de estranhar que não haja nenhuma menção de parceria com os Laboratórios de Ensino da Faculdade de Educação. Acredito que esta maneira de apresentar as pesquisas contribui para o pensamento de que as disciplinas da FE versam apenas sobre a prática, naquele sentido já há muito criticado no campo educacional, e não as veem como produtoras de conhecimento teórico científico.

É destacado no Manual ainda que a atuação dos Laboratórios e Programas no IH “se coaduna perfeitamente” (p. 15) com alguns pontos ressaltados pela Proposta das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação de História (1998), dentre elas:

- Capacitar o graduado ao exercício do trabalho de historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão;
- Suprir as crescentes demandas sociais relativas ao campo do conhecimento histórico;
- Formar um profissional de História fundamentado no exercício da pesquisa, pois a formação do docente não pode ser compreendida sem o desenvolvimento de sua capacidade de produzir conhecimento.

É possível perceber nesta lógica dos objetivos da formação do curso de história uma prioridade a formação do historiador, inclusive no que diz respeito a formação docente, não é problematizado em momento algum a especificidade do conhecimento histórico escolar, nem mesmo do saber docente. Concordamos com o texto do manual ao dizer que a formação docente não pode ser compreendida sem o desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimento, mas que conhecimento é este que está sendo referido? Pela lógica de texto do Manual pressupomos que é o conhecimento científico da área de História. Com base em toda a discussão de Currículo e de Ensino de História apresentada nesta tese, permito-me questionar: será que a lógica que continua prevalecendo reafirma o entendimento que para ser um bom professor é necessário apenas ser um bom historiador?

Para os professores da Faculdade de Educação não há dúvidas que essa pergunta deve ser respondida pela negação. Cinthia, Amílcar e Warley participam da recente comissão de reformulação do Currículo de licenciatura criada pelo IH, como representantes da Faculdade de Educação. Cinthia nos fala um pouco na entrevista desse processo e das disputas que aparecem nesta reformulação. Dentre alguns aspectos destacados por ela está a ausência de *uma distinção clara entre o que é formar o pesquisador e o professor*, para muitos professores *é a mesma coisa e por isso não precisa ter dois circuitos distintos, você passa pelo mesmo circuito e sai com as duas habilitações*. Para Cintia a superação desta visão passa necessariamente pela possibilidade de criação de disciplinas eletivas pedagógicas com foco no Ensino de História e pelo reconhecimento de que tanto os professores das disciplinas de história quanto os professores das disciplinas pedagógicas precisam se identificar como professores da licenciatura.

Para ela, essa resistência à separação entre os cursos de licenciatura e do bacharelado a opera em uma perspectiva de desvalorização da licenciatura.

*você desqualifica a licenciatura. E isso eu tenho repetido muito para os alunos em sala quando a gente aborda essa discussão, desqualifica a licenciatura porque a gente está mobilizando uma concepção de professor que é menor, hierarquicamente do ponto de vista do lugar social, do lugar de saber, menor do que o historiador pesquisador, a desqualificação ela é anterior. No momento em que você concebe ser professor é algo menos importante do que ser historiador, no sentido atribuído a "ser pesquisador" pela área de história, essa é uma discussão que vai ser difícil, mas ela precisa ser feita. (CINTHIA, EN2, p. 13).*

*Ficou uma possibilidade de entrarem eletivas, nessa discussão, mas essas disciplinas, fora essa adaptação da lei, foi à junção do que já tem, que é as disciplinas da formação pedagógica que já existem, é... E só. Não tem uma discussão de repensar a concepção das outras disciplinas, mesmo aquelas de cunho, digamos mais... Disciplinar no sentido de História, pra distinguir entre disciplina... (...) Incluir algumas disciplinas de formação pedagógica mais específicas, como currículo, teoria de currículo, avaliação, é... Formação... Profissão docente... é porque tem essa coisa de inclusão, inclusão, inclusão... E o que tira, sai? Ninguém quer tirar nada, então eu não sei, eu acho que é uma discussão que vai ser muito*

*difícil, mas, eu acho que é uma discussão necessária e me parece que esse momento as pessoas estão mais, mobilizadas pra isso, pelo bem ou pelo mal, entendeu? Assim pelo bem ou pelo mal, no sentido de contrário ou a favor dessa perspectiva que é mais, eu acho, majoritária aqui na Faculdade de Educação, que é rever não só incluir algumas disciplinas específicas de formação pedagógica, mas rever as disciplinas da formação historiográfica e pensa-las numa perspectiva, própria da licenciatura. (CINTHIA, EN2, p. 14).*

A partir desta discussão da organização curricular da UFRJ e da forte distinção entre as disciplinas do Instituto de História e da Faculdade de Educação, todos afirmaram a importância da DEPEH na formação docente.

*É uma questão que eu considero que é prática, considerando a educação no Brasil e a realidade, a maioria desses jovens vai pra Educação Básica, vai ter uma inserção no mercado profissional a partir da Educação Básica pública. Então, assim, eu acho que é fundamental você pensar e colocar em prática uma Didática da história, sobre como praticar o ensino. Porque pensar em como praticar o ensino é também se contrapor à ideia de que ensino é só transmissão, que qualquer um pode fazer, como tem agora essas políticas do notório saber e que não interessa a formação que você teve e qualquer um pode ir lá, abrir o livro e te passar um conteúdo, usando apenas o senso comum (GIOVANA, EN1).*

Amílcar, como visto no segundo capítulo, coloca que para ele essa disciplina teve o papel de fazê-lo perceber-se como docente, criar possibilidades de atuação e produção de conhecimento. Já Cinthia, apesar de sempre querer ter sido professora, destaca que a disciplina teve um forte impacto na sua vontade de estudar o Ensino de História:

*A primeira vez que me tocou, foi na prática de ensino, porque eu vi nas leituras e nas discussões, e nas aulas da Ana Maria, fui aluna dela, tinha questões que me diziam diretamente sobre aquela... Aquela atividade profissional, né, e em teorizações sobre isso, como se... É... Abriu um mundo de falar assim: "Gente tem pessoas que pensam sobre isso, tem pessoas que se dedicam a pensar como é dar aula de História. Qual é o*

*melhor caminho, é por aqui ou por ali?" Nunca tinha ouvido falar de currículo, nunca tinha ouvido falar de conhecimento, eu lembro até hoje o impacto que eu tive quando eu li o texto, indicado pela Ana que era um texto da Elizabeth Macedo, sobre o conhecimento escolar, que... Da existência dessa coisa que é própria da escola, que tem uma característica epistemológica distinta, isso foi muito impactante, eu lembro do impacto de ter lido, é... Antônio Flavio Moreira, falando de currículo, eram coisas que... Era como se fosse um mundo que se abriu de coisas que eu não sabia que pessoas pensavam e teorizavam sobre isso, e o quanto aquelas coisas me diziam de uma prática que eu estava experimentando naquele lugar do estágio, então assim, me fortaleceu como: "É esse o caminho que eu quero profissionalmente, e abriu essa possibilidade, como é esse o caminho que eu quero academicamente, pensar essas coisas, pra mim, faz muito mais sentido do que pensar outras coisas no campo da História." (CINTHIA, EN2, p. 5).*

Alessandra deixou claro que este posicionamento não tem a ver com acreditar que o conhecimento histórico disciplinar é menor ou inferior, pelo contrário ela fez questão de enfatizar a importância deste conhecimento na formação docente, contudo ele não é único e por si só não forma um bom professor, há que haver uma perspectiva de ensino, de transposição didática:

*Eu acho que ele tem que ter uma boa base do campo, conhecimento histórico, eu falo assim parece que eu sou uma rebelde, do contra, mas não. Acho que tem que ter, ele é fundamental pra minha formação, ele foi fundamental pra o entendimento pra um monte de coisas, então eu defendo um quantitativo expressivo de disciplina do campo da História, da historiografia, dos métodos da pesquisa historiográfica, tudo isso precisa estar dentro, não se retira isso, é claro que eu acho que Moderna 58 [tom irônico], é um exagero, mas assim, como é que a gente consegue equilibrar isso? Equilibrar essa formação, ela é fundamental pra densidade desse sujeito e mais, ela precisa caminhar junto com a reflexão da escola, eu aceitaria até que ela fosse pela estrutura quadripartite, entendeu? Se eu pensasse, por exemplo, prática de ensino, na Idade Antiga, na Idade*

*Média, o que que a estrutura quadripartite fez, no IH, mas ao menos que eu conseguisse isso, mas não acontece isso, em um ano você tem que dar uma gama muito grande de possibilidade de reflexões, eu acho que se a gente conseguisse caminhar conjugado, e essa era a proposta, inicial do governo, há uns 10 anos, quando fez a reforma, e passou exigir a entrada diferente bacharelado e licenciatura, essa era a proposta, que viesse desde o início, que fosse ao longo do curso que ele pudesse ir se formando densamente no campo que ele fez concurso, que ele vai ser professor e que é fundamental que ele seja um bom professor, mas que ele possa caminhar junto com essa formação pedagógica, e aí, eu incluiria um monte de coisas, por exemplo, História da Educação, currículo...como que se forma um curso de licenciatura sem a disciplina currículo? Sem a disciplina currículo? Eu acho até mais importante que didática, porque no sentido, da gente pensar assim, como é que são os debates curriculares, como que eles são estruturados, como que são os documentos (ALESSANDRA, EN2, p. 9).*

Essa organização curricular da UFRJ não acontece da mesma forma em outras Universidades. Em estudo comparativo sobre os cursos de Licenciatura em História do Rio de Janeiro, Coelho (2014) mostra que a organização curricular da UFF, UFRRJ e da UERJ-FFP trazem as disciplinas pedagógicas a partir da metade do curso. Na UFF por exemplo, há um ciclo básico e um ciclo profissional. Nos quatro primeiros semestres as disciplinas oferecidas podem ser consideradas básicas para a formação de um professor de História, por tratar-se de uma licenciatura. As disciplinas da área pedagógica aparecem no terceiro período, oferecendo a oportunidade de optar entre cursar Organização da Educação no Brasil ou Didática nos dois semestres, não condicionando assim uma disciplina a um semestre, revelando uma importante característica curricular do curso oferecido pela UFF, que é a flexibilidade.

Contudo, no desenvolver de sua pesquisa, que incluiu entrevistas com graduados e professores das Universidades, Coelho traz a perspectiva de um professor formado na UFF de que a graduação nesta Universidade não forma licenciados, forma bacharéis, pois possui ênfase na formação do pesquisador-historiador, que escreve artigos, ou seja, o peso historiográfico é muito forte nesta Universidade, deixando a desejar a questão da sala de aula, na formação pedagógica deste professor. É importante lembrar, que diferentemente da UFRJ, a UFF realizou sua reforma de adequação às legislações de 2002 – as diretrizes para formação de professores

da Educação Básica. Contudo, mesmo assim diante de uma tradição historiográfica tão acentuada, parece que a preocupação com a formação de professores dentro do curso parece ser menor (COELHO, 2014).

Vemos que nesses cursos nos quais a tradição bacharelesca é muito forte, a resistência a essas novas regulações foi maior tendo em vista que seria necessário igualar em importância as duas formações, bacharelado e licenciatura. A formação em licenciatura não seria feita como um apêndice da formação em bacharelado. A licenciatura teria um curso específico e exigiria uma organização interna e uma reflexão sobre essa formação específica. Desta maneira, os debates não seriam somente sobre a formação do historiador, mas sobre o fazer dos professores de História, ou seja, discussões que hoje estão ligadas à área de ensino de História (COELHO, 2014, p. 87)

No que diz respeito ao currículo da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) Coelho (2014a) afirma que, por ser historicamente uma faculdade para a formação de professores, assumiu um perfil peculiar dentre as universidades públicas do estado, por a priori, estar voltada para a licenciatura e o ensino. Não é por acaso que proposta curricular do curso de licenciatura da FFP insere a prática pedagógica desde o início do curso. A partir das entrevistas realizadas com professores da instituição ela chega a conclusão de que a visão sobre a atuação do profissional de História é bastante ampla, visando não somente à sua atuação na escola básica como em outros espaços educacionais e em outras funções ligadas à educação. Há ainda, segundo a autora, uma forte preocupação com a pesquisa em relação ao ensino.

No que diz respeito ao currículo da UFRRJ a estrutura da grade curricular está organizada em quatro eixos (formação específica, formação geral, formação pedagógica, formação livre). No currículo de licenciatura existem as NEPs – Núcleos de Ensino e Pesquisa e o Seminário de Educação e Sociedade. As NEPs são divididas em quatro grandes áreas da História e têm como objetivo focar o ensino e pesquisa na análise de livros didáticos e conteúdos da Educação Básica, propondo a produção de material didático ligado à área. Já o Seminário Educação e Sociedade é uma atividade teórica e prática do primeiro período e visa ao debate de temas transversais que perpassam as diferentes questões relativas ao ensino.

O estudo de Coelho, demonstra que as Universidades do Estado do Rio de Janeiro estão cada uma a sua maneira procurando realizar a reforma curricular proposta pelas DCNs, mas que há uma forte resistência na elaboração de um currículo que tenha o Ensino de História como foco. Isso se dá em boa parte, pela dificuldade de articulação entre as disciplinas dos institutos de História com as disciplinas pedagógicas. Qual seria o papel da Disciplina de Didática e Prática de Ensino de História dentro desta lógica organizacional de uma licenciatura?

Cabe trazer aqui a reflexão trazida por Giovana para pensar o Ensino de História:

*Então, como é que é você se pensar como professor e também se colocar o desafio – que pra mim hoje ainda é difícil – de responder “pra que serve a história?”, que é a pergunta lá do (Marc) Bloch no Apologia da História e que permanece atual. Por que é importante ensinar história? o que é importante de se ensinar? Como é que a história que você aprendeu também te informa sobre quem você é e como você vai ser quando for professor – no caso de quem está fazendo a Prática de Ensino. Eu acho que todas essas questões são extremamente importantes e, infelizmente, a maioria dos estudantes só tem a chance de se perguntar a respeito delas quando chega na Prática de Ensino (GIOVANA, EN1, p. 4).*

Contudo, os professores entrevistados defendem a perspectiva de que num curso de formação este não deveria ser o primeiro contato dos alunos com os temas pedagógicos e as dificuldades que isto implica para o bom desenvolvimento do curso. Segundo ela, durante a disciplina de DEPEH, os professores acabam tendo que dar conta de uma gama de assuntos pedagógicos e do ensino de história muito grande, o que acaba não sendo possível nas 120 que essa disciplina ocupa no currículo. Neste sentido, ela acredita que o desmembramento desta disciplina em outras que se espalhassem ao longo do curso, e que se relacionassem com as disciplinas do IH poderiam oferecer

*Não sei se cada coisa dessa seria uma disciplina, mas uma discussão mais específica para currículo, uma discussão mais específica para profissão docente, para a discussão do que é esse profissional, essa identidade docente. Tem até uma disciplina eletiva para esse curso, mas ela é obrigatória em outras licenciaturas da UFRJ, que chama Profissão Docente, eu acho que ela é obrigatória, mas para a História não. (...) Eu acho que essas disciplinas se ramificariam pelo menos na necessidade de aprofundamento dessas questões que a gente não tem tempo. Isso para mim, hoje, me parece absolutamente estruturante de um curso de licenciatura em História. Poder pensar a trajetória histórica dessa disciplina, poder pensar a trajetória, e aí poderia ser até junto, mas pensar*

*a trajetória histórica do ponto de vista do currículo dessa disciplina também, pensar o que é ser professor num contexto mais amplo e mais específico do ensino de História, pensar as especificidades desse conhecimento (CINTHIA, EN1, p. 5-6).*

*Mas então, tentando responder a pergunta, me parece que no curso de licenciatura em História isso que a gente hoje tem como disciplinas, a Didática e a Prática de Ensino, eu entendo elas como uma área de conhecimento dentro da formação docente do ensino de História que precisariam ser ampliadas dentro do curso, porque como disciplina eu acho que fica muito apertado o que eu entendo como centralidade dessa discussão, entendendo a Didática do ensino de História como uma área muito mais ampla, que não é só essa perspectiva instrumental. (CINTHIA, EN1, p. 6-7).*

Essas questões têm suscitado nos professores do LEPEH alguns posicionamentos perante a reforma curricular. Amílcar citou a posição dos professores do LEPEH perante as reformas e o que eles gostariam que entrasse neste novo currículo:

*Mas a gente pensou em tentar intervir, nessa reforma curricular, no sentido de constituirmos espaços disciplinares, espaços curriculares, é... Ainda no início da formação, dos estudantes, das estudantes lá do IH, então a gente pensou, por exemplo, numa disciplina introdutória ainda bem pro início, pensando essa articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, e trazendo especificidades da licenciatura, o trabalho da licenciatura ainda no início do percurso formativo, pra que ao longo do percurso formativo, eles, os alunos, e as alunas, pudessem entender essas articulações né, pudessem praticar essas articulações também lá no IH, antes de virem para prática de ensino que é no final do curso (...) a gente pensou acho que em duas disciplinas, uma pensando mais essa articulação com o ensino de História e os saberes acadêmicos, historiografia e o ensino de História e outra, pensando, se eu não me engano, mais a prática profissional do professor, né, hoje a gente tem uma disciplina chamada profissão docente, que boa parte dos professores aqui oferecem essa disciplina, nas licenciaturas dos diversos cursos, então a*

*ideia é fazer uma disciplina semelhante, mas focada no trabalho profissional do professor de História, introduzindo ainda na parte inicial do curso uma discussão sobre o que é ser professor de História, que especificidades o professor de História, deve, deveria ter (AMILCAR, EN2, p. 7).*

Essa percepção mais geral da organização curricular do curso de licenciatura em história da UFRJ, da importância da disciplina de DEPEH nesta estruturação, e das disputas por significação de um currículo de formação docente foram importantes para minha compreensão das abordagens curriculares com as quais estes professores operam. E neste sentido, pretendo no próximo capítulo abordar de forma mais específica os programas de cada professor assim como os processos de objetivação e subjetivação que perpassam as definições curriculares e os posicionamentos políticos de cada um.

## **CAPÍTULO 5 FORMANDO POLITICAMENTE O PROFESSOR DE HISTÓRIA: O PERCURSO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA**

Tenho afirmado ao longo deste texto-tese a potencialidade de trabalhar as categorias *saber, sujeito, docência, currículo* na pauta pós-fundacional. Isto implica em uma abordagem de análise que rompa radicalmente com os essencialismos e determinismos. Como, então, analisar os programas de curso, assim como as escolhas de currículo dos professores entrevistados sem cair nessas perspectivas de análise das quais queremos nos distanciar? Como analisar nas narrativas produzidas por esses sujeitos os sentidos fixados para a expressão "formação política" do professor de história hoje? Como essa dimensão política se traduz na escolha dos conhecimentos a serem ensinados?

Tentei neste capítulo responder a essas perguntas. Para isso, busquei dialogar com as contribuições teóricas trabalhadas até o presente momento nesta tese. Como já dito em outros momentos, a escolha de escrever uma tese em espiral, operando com a interface teoria - empiria - metodologia, significa retomar discussões já realizadas em função do foco de cada capítulo ou seção.

Organizei este capítulo em três seções. Na primeira, procuro, em diálogo com as teorias pós-fundacionais já mobilizadas nos quatro capítulos anteriores, analisar os processos de objetivação e de subjetivação mobilizados pelos docentes entrevistados em suas narrativas. Na segunda seção, analiso os conhecimentos objetivados por estes professores em suas escolhas curriculares para a DEPEH, por meio de suas narrativas e seus programas de curso. Por último, na terceira seção, abordo os diálogos possíveis entre currículo acadêmico e escolar pensando a construção de uma 'escola democrática', na concepção defendida durante todo este trabalho.

### **5.1 Tornando-se presença: sendo e formando professor na fronteira**

Como discuti no segundo capítulo, compreender os processos de objetivação do currículo realizado pelos professores em suas escolhas significa pensar também os processos de subjetivação envolvidos no exercício da docência. Pressupõe igualmente considerar que os processos de objetivação mobilizados na formulação de saberes são contingentes e provisórios.

Dito de outra forma, importa reconhecer que objetivação/subjetivação são processos que se retroalimentam em permanência e de forma sempre provisória.

Retomo, portanto, a potencialidade heurística da expressão *saber docente* neste capítulo para pensar os processos de objetivação e de subjetivação que ocorrem no ato de *tornar-se docente* destes professores do lugar da Prática de Ensino, ou seja, num lugar específico que como já afirmei se encontra na fronteira entre o conhecimento disciplinar de história e o conhecimento pedagógico. Vale lembrar que entendo, os currículos de licenciatura neste trabalho “como espaço-tempo de estruturação de uma ordem discursiva organizada em torno da estratificação e hierarquização de saberes” (GABRIEL, 2018, p. 2). Neste sentido, defendo que o fato de estes professores ocuparem este lugar estratégico, faz com que eles mobilizem os *saberes docentes* igualmente como objeto de ensino de suas disciplinas.

Procuo, pois, aqui neste capítulo focalizar tanto os mecanismos que condensam as disputas que envolvem os sujeitos posicionados no lugar da docência quanto o conhecimento/saber considerado por eles válido a ser ensinado neste contexto de formação. Isto implica como afirma Gabriel (2018) considerar que “tornar-se docente não é um processo que dependa apenas dos anos de formação nos cursos de licenciatura” (p.2). Afinal, tanto os professores entrevistados quanto os alunos por ele formados mobilizam em seus processos de torna-se docentes saberes outros que não apenas os que ensinam/aprendem neste espaço de formação.

Trata-se também, de repensar os professores como sujeitos a partir de uma postura epistêmica pós-fundacional que afirma “que algo *é/está sendo* ou *não é/não está sendo* em função de mecanismos discursivos mobilizados, reafirmados, inventados, investidos, subvertidos por indivíduos que 'tornam-se presença' (Biesta, 2013) e agem no mundo como 'seres-sociais singulares' (Delory-Momberger, 2012) em contextos sócio históricos específicos” (GABRIEL, 2018, p.3).

Como venho afirmando desde a introdução desta tese, esta se propõe a trabalhar as categorias “saber docente” e “sujeito/docente” em uma perspectiva radicalmente anti-essencialista, e desta forma não opero com a noção de 'conhecimento objetivo' ou 'objetivado' no sentido de “algo exterior ao sujeito que o produz, ensina ou aprende, ou seja, como algo coisificado, podendo ser quantificado, acumulado e mensurado” (GABRIEL, 2018, p. 5) tampouco com o entendimento de sujeito com um ser desencarnado, transcendental metafísico, regido somente pela razão iluminista.

Neste sentido, a análise dos programas e das entrevistas no que diz respeito aos conhecimentos mobilizados e escolhidos por esses professores os considerou como discursos hegemonizados contingencialmente por sujeitos sociais- singulares.

Como afirmei no início desta conversa, o conceito de discurso a partir de uma perspectiva pós-fundacional vai além do campo de referência linguístico e se configura como ontologia do social, tornando-se uma chave de leitura central para compreensão desta teoria. Neste sentido, pensar os processos de objetivação/subjetivação, nesta pauta teórica, implica pensar a partir de uma perspectiva discursiva que entende que toda formação discursiva está hegemonizada por um conjunto determinado de discursos; em um processo hegemônico que acaba por produzir efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam.

Isso significa dizer da importância da ação e do posicionamento dos sujeitos aqui entrevistados. Mas vale lembrar também que operar com o conceito de hegemonia, tal como utilizado por Laclau e Mouffe, (1990) implica, com efeito, pensá-la como operações discursivas resultantes de articulações provisórias e contingencialmente em meio às disputas permanentes entre processos de significação.

Como nos lembra Gabriel (2018), não se trata apenas de problematizar qual conhecimento/saber selecionar, ensinar, socializar, avaliar a fim de garantir a inscrição do licenciando na cultura profissional docente, mas da própria possibilidade de objetivar tais conhecimentos para que essas operações lógicas possam ser realizadas.

Isso significa dizer que quando objetivam determinados conhecimentos os professores se posicionam em disputas discursivas pela produção de hegemonias que implicam necessariamente a produção de antagonismos que suturam contingencialmente processos de significação. Como bem nos lembra Gabriel (2018) o processo de estruturação de uma ordem social é sempre resultante de uma operação discursiva em meio a um sistema relacional e diferencial onde qualquer fechamento de sentido é ao mesmo tempo impossível e necessário.

Neste sentido, não nego a possibilidade de produção de um conhecimento objetivo que possa ser identificado como objeto de ensino, mas procuro trabalhar o termo objetividade, ou como prefere Gabriel (idem) *padrão de objetividade*, numa lógica diferente daquela hegemonizada pela modernidade iluminista.

Nesta perspectiva Gabriel (idem) propõe três características do que poderia ser considerado como um padrão de objetividade pós-fundacional: 1. sua inscrição no jogo político da exclusão e inclusão, 2. sua contingência e 3. provisoriedade. Essas características funcionam bem para analisar as escolhas dos professores e mesmo perceber que cada escolha possui um

tempo de duração que nem sempre é longo, muitas vezes mudando a cada semestre, com novas escolhas, e que cada uma dessas escolhas deixa de fora um monte de outras possibilidades, outros conhecimentos. Esse entendimento pressupõe reativar o sentido político de todo processo de definição de programas e currículos. O que significa, pois, agir politicamente do lugar da docência a partir desta perspectiva? De que maneira os entrevistados posicionados como docentes participam da luta pela significação que envolve a definição de seu próprio ofício e de currículo de história que contribua para uma escola democrática nos termos que venho defendendo nesta tese?

Como já afirmado, o desafio é pensar o professor como um sujeito político que se inscreve em um sistema de saberes hierarquizados no qual a interface “saber-ensino”, incontornável na definição desta profissão, ocupa um lugar subalternizado, de menos prestígio, por exemplo, quando comparado com saber-pesquisa. Trata-se assim de evidenciar pistas que permitam entrever as estratégias utilizadas para estabilizar e desestabilizar hegemonias e consequentemente produzir eventualmente outros antagonismos. Entendendo esses sujeitos - docentes para além da ideia de um sujeito racional kantiano, como eles definem/significam *o que é e o que não é* um currículo democrático de história? Quais são os saberes docentes que eles mobilizam neste processo? Como se sentem no sistema discursivo dos saberes?

Defendo que esta perspectiva nos ajuda a disputar politicamente por um lugar da docência que não seja visto como subalterno no sistema de saberes. Ou, contribua, como afirma Gabriel (2015), para que esse "lugar" subalternizado passe a ser visto como potencialmente um lugar de produção de subjetividades políticas rebeldes. Ela permite também romper definitivamente com uma lógica de saber docente que expelia para fora de sua cadeia de equivalências significantes como *teoria* ou *conteúdo disciplinar*, como discutido no segundo capítulo. Entendo, pois que os professores em suas narrativas operam simultaneamente, na objetividade e na subjetividade, percebidas não como dois eixos separados que se articulam, mas como dois movimentos indissociáveis.

Como perceber, nas entrevistas momentos tão complexos como os de objetivação /subjetivação? Formular possíveis repostas para esse tipo de interrogação não foi tarefa fácil, mas ancorada nas reflexões de Gabriel (2017, 2018) apostei na potencialidade de pensar a partir dos 'saberes da experiência' destes professores. Defendo que essa categoria me ajuda a pensar o sujeito na pauta que defendi no segundo capítulo, entendendo os entrevistados, portanto, como sujeitos do conhecimento e sujeitos da experiência. Isso não significa pensar o saber da experiência como um saber adquirido a partir do que acontece nas práticas pedagógicas cotidianas destes professores, mas sim, como defende Larossa (2002) a partir de como estes

profissionais em suas posições de docentes respondem ao que vai lhes acontecendo ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido, realizar entrevistas narrativas que se iniciaram procurando conhecer as trajetórias destes sujeitos me ajudou no momento de analisar seus programas e suas perspectivas de currículo.

## **5.2 A Disciplina de Prática de Ensino de História na UFRJ: a afirmação de um lugar estratégico na formação inicial docente**

*Esse ano eu até trabalhei com uma turma, um texto que eu gosto muito que é “Registrar a própria vida” (não sei se é bem esse nome). Eu trabalhei com eles isso e a gente começou falando das nossas próprias vidas (...) Primeiro ouvir o que eles estão trazendo e a narrativa deles é muito forte, a gente vê pelas próprias experiências que eles trazem do trabalho monográfico, das pesquisas que eles participam, estão lá no Instituto de História. E aí o que a gente faz com isso? Então assim, eu tenho socializado primeiro com a turma as pesquisas e a partir disso a gente tentar transformar, aproveitar dessa experiência deles pensando em descontextualizar na sala de aula, no ensino básico (WARLEY, EN2, p. 1).*

A partir do que foi defendido, procuro nesta seção analisar os programas dos professores/as entrevistados/as em diálogo com os posicionamentos que estes construíram em suas entrevistas em relação ao conhecimento objetivado e validado como objeto de ensino da disciplina DEPEH. O intuito é perceber como os professores entendem o currículo desta disciplina e como se posicionam enquanto docentes a partir de suas experiências e trajetórias. Os programas analisados foram os do ano de 2017 elaborados pelos professores.

Antes de adentrar nas particularidades de cada programa, se faz necessário compreender que estes professores já se inserem numa estrutura curricular que possui uma ementa definida antes mesmo da inserção destes na Universidade. Apresento as ementas das disciplinas de Didática I, Didática II, Prática de Ensino que estavam disponíveis em todos os programas cedidos pelos professores.

As ementas possuem conteúdos amplos que devem ser trabalhados por todos os professores, contudo os conteúdos específicos e as metodologias ficam a cargo de cada professor.

<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>
Didática de Ensino de História I	História, historiografia, memória e ensino de história. A história da disciplina escolar História. Ensino de História e cidadania: desafios contemporâneos. Profissão docente: gênese histórica. Diretrizes oficiais para o desenvolvimento da profissão docente. Perspectivas para a profissão do historiador/professor. Currículo: diretrizes para a educação básica e projetos alternativos.
Didática de Ensino de História II	O ensino/aprendizagem de História. A transposição didática. Planejamento, metodologias e avaliação no ensino de História. Documento histórico e o ensino de História: diferentes linguagens e perspectivas interdisciplinares. O ensino de História em espaços não formais. Ensino de história e patrimônio. A pesquisa no ensino de História.
Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	O Estágio Curricular Supervisionado de Ensino deverá proporcionar ao aluno-estagiário a experiência teórica e prática que leve ao desenvolvimento de capacidades e procedimentos didáticos necessários à sua formação, como professor de História.

Tabela 4 - Ementário das disciplinas que compõem DEPEH

É possível perceber que as ementas procuram dar ênfase a algumas questões que apareceram no decorrer desta tese: a relação com a escola, a especificidade do saber histórico escolar, a constituição do campo da docência, os processos de transposição didática, a pesquisa no Ensino de História e o estágio docente como locus de articulação entre teoria e prática.

A análise dos programas<sup>43</sup> dos professores permite perceber que eles procuram de diferentes maneiras dar conta dos conteúdos destacados pelas ementas. Procurei analisar estes programas evidenciando, em um primeiro momento, a perspectiva da formação política que perpassou todos os discursos produzidos pelos professores, mas que assume características e percepções diferentes de acordo com as subjetividades políticas de cada professor. Em seguida destaco o que esses professores apontam como conhecimento/conteúdo a ser ensinado nessas disciplinas

Giovana ao enfatizar a impossibilidade de se separar objetividade e subjetividade e afirma que tem procurado trabalhar numa pauta que considere essas duas dimensões ressaltando, todavia, que essa postura é ainda muito criticada dentro da academia:

<sup>43</sup> Anexos 14, 15, 16, 17 e 18.

*Essa é uma questão complicada na academia porque o discurso hegemônico da academia é o de que o que você produz, para ser considerado válido, tem que ser afastado de quem você é. Eu tenho todo um perfil também como professora universitária que eu sempre acho importante explicitar que o meu público alvo na universidade é, óbvio, todo e qualquer estudante, mas meu público prioritário são os estudantes negros. Eu sou uma professora negra comprometida com um projeto político de... não um projeto político, mas de pensar e dar vida projetos políticos e acadêmicos negros dentro da universidade, que é um espaço branco. Então, minha interlocução maior é com estudantes negros. No PET, eu tenho 12 bolsistas, são todos negros e cotistas. Eu criei a proposta da disciplina das Intelectuais negras, e a cada ano se torna mais e mais visível com mais e mais procura. A maioria do público é de estudantes negros, embora também receba alunos brancos e, óbvio, vou continuar sempre recebendo, como disciplina acadêmica qualquer pessoa pode fazer. Então assim, a formação política para mim que importa na universidade é construir formas para que a universidade acolha trajetórias diversas. E eu acho que o acolher trajetória diversas – não no sentido de ficar passando a mão na cabeça de ninguém – mas tem a ver também com forçar, criar forjar espaços em que as subjetividades possam ser reconhecidas. E eu acho que o debate de raça é fundamental, nesse sentido assim, eu estou pensando no de gênero também, mas mais em raça, porque você conversa com a maioria dos estudantes negros, a maioria mesmo, eles são os primeiros a chegar na universidade, da família inteira, as formas de produção de conhecimento e de apreensão do que é ensinado nesse grupo parte de experiências muito distintas, e parte inclusive da necessidade de investimento dessas pessoas de que elas podem estar ali. E para acreditar que elas podem estar ali você tem que se ver representada nos currículos, no corpo docente, nos conteúdos que são debatidos tanto em sala de aula quanto nas reuniões, nas especificidades (GIOVANA, EN1, p. 5).*

Destaco como uma primeira pista sobre a forma mobilizada pelos professores para instituir e lidar politicamente com os currículos de licenciatura, o lugar atribuído a escola da educação básica no processo de formação inicial dos professores. A despeito dos diferentes enfoques, perspectivas e abordagens, a importância da relação estabelecida pelos licenciandos com a escola da educação básica, ganha relevância nas narrativas produzidas pelos docentes.

*(...), mas na minha prova final, tá lá escrito, "a partir da sua experiência", "a partir da elaboração da sua regência", "analise esse fragmento", aí eu trago as discussões teóricas, então eu vou sempre procurando que ele traga esse universo que é muito rico e que é único, pode ser a pior escola do estado, , pode ser a melhor escola, que é o CEFET, então importa perceber que essa escola atravessa a gente o tempo todo, por isso que eu boto um pra fazer estágio na EJA, na CREJA, porque aí como eles vão trocando isso acaba de uma certa forma criando um caldo formativo (ALESSANDRA, EN2, p. 12).*

Cinthia reafirma em sua entrevista a especificidade do saber escolar, que ela entende como sendo diferente do saber acadêmico, e que permitir que o aluno perceba essa diferenciação é um dos objetivos da prática de ensino,

*Então eu acho que tem esse momento que é da discussão conceitual, propriamente dita e tem o momento da prática de ensino, da experiência da regência e da construção do planejamento, porque nesse momento eles experimentam o movimento de transposição didática, ou recontextualização, o nome que a gente queira dar, mas eles experimentam isso (CINTHIA, EN2, p. 16).*

A escola, na metodologia, desses professores é tratada como um campo de pesquisa e produção de conhecimento:

*A gente faz muitas atividades, isso eu aprendi com a Ana, a gente faz muitas atividades, semana que vem mesmo, eles vão apresentar um trabalho que está no programa desse semestre, a ideia é pensar a produção de conhecimento histórico com alunos da educação básica num lugar de memória específico, utilizando o que, que aquele lugar específico,*

*selecionado por eles, traz de especificidades de possibilidades (AMÍLCAR, EN2, p.12).*

Interessante observar que é justamente no discurso de valorização da relação com a escola que emerge a afirmação da dimensão política da formação dos licenciandos de História nas narrativas dos docentes entrevistados. São variados e heterogêneos os sentidos atribuídos ao significante político, mas de alguma forma eles se relacionam todos com a escola ou a cultura escolar.

Em alguns momentos o entendimento da dimensão política no âmbito das licenciaturas se manifesta pelo posicionamento do professor da educação em relação às lutas pela defesa da escola pública de qualidade. Segundo Cinthia, é o próprio posicionamento do professor enquanto sujeito político dentro do ambiente escolar que deve lutar por uma educação de qualidade:

*Tem essa dimensão do político, que é interno, nesse sentido do cotidiano da escola e da sala de aula. Tem os níveis do político, acho que tem um lugar político que é dentro da escola que é como o professor se posiciona ou deve se posicionar como sujeito desse espaço coletivo que é uma escola, porque as vezes a gente ouve e fala também: “a escola é isso, a escola é aquilo”, mas a escola é quem? Ela não é um prédio. São os sujeitos que estão lá dentro que fazem a escola e os professores são parte desse sujeito coletivo que é a escola. Eles vão se posicionar nesse lugar, se posicionar numa política mais ampla, pensando nos processos educativos mais amplos, nas políticas públicas para a educação de uma forma mais ampla e como o conhecimento histórico vem sendo mobilizado e operado por diversos interesses políticos dentro dessas estruturas. E pensando nesses diferentes níveis, porque na verdade tudo isso é uma coisa só que se multiplica e se redefine nesses níveis (CINTHIA, EN1, p. 11).*

Em outros trechos é possível perceber que essa dimensão atravessa a relação com o conhecimento a ser ensinado para os futuros professores.

*De fato, eu acho que é uma relação do conhecimento com o poder, se a gente puder nomear, mas em diferentes níveis. Eu não sei se eu faço isso*

*bem. Eu acho que eu tenho isso na cabeça, eu quero fazer, mas eu não sei se eu consigo, com a rotina as vezes eu não consigo preparar a aula (CINTHIA, EN1, p. 12).*

As narrativas apontam como que essa dimensão do político atravessa sua forma de conceber o programa, a forma como ela divide as dimensões e a especificidade desse conhecimento, colocando-o o tempo todo no centro da discussão.

*É muito comum quando eu pergunto para os alunos: “porque é que a gente ensina História?”, vir uma série de respostas que não necessariamente são exclusivas para ensinar História, você pode responder aquilo para ensinar Biologia ou para ensinar Matemática. Formar o cidadão, beleza, formar um cidadão crítico, ok, matemática pode fazer isso e Biologia também. Qual é a exclusividade, onde é que está o conhecimento histórico nesse negócio? O tempo todo em que eu vejo tem uma certa fuga nas respostas dos alunos, nas discussões em sala de aula, a gente não encara o conhecimento. Que conhecimento é esse? Para que ele serve? Ele tem uma especificidade ou pode juntar tudo naquela grande área das humanidades, que é uma tendência que as políticas de currículo têm proposto. Eu não sei. Eu ainda acredito que tenha uma especificidade, mas eu posso estar precisando rever meus conceitos, não sei, sempre acho que a gente precisa rever. Mas por enquanto eu ainda acredito e ainda defendo essa especificidade da disciplina. Então tem que encaram e eu acho que o professor de Didática e de Prática de Ensino de História tem que encarar isso, senão você não entra onde é para mim o central na discussão e você pode fazer uma Didática que sirva para qualquer disciplina (...) Se nós não encararmos esse conhecimento eu acho que a gente não faz o nosso trabalho. Pelo menos não faz o nosso trabalho na concepção que eu tenho de um trabalho bem feito (CINTHIA, EN1, p.13).*

Não é por acaso que é possível ler em alguns programas como um objetivo da disciplina possibilitar que os alunos se *posicionem em relação ao lugar da História nos currículos escolares da atualidade* (programa da DEPEH da professora Cinthia, 2017, p.1). Esse posicionamento também é destaque por Alessandra em sua narrativa ao afirmar que a educação

possui ainda um papel de permitir novas leituras de mundo. E essas leituras de mundo são mais importantes no ensino do que uma simples exposição de conteúdos. Para ela:

*A leitura de mundo a gente tira diretamente do pensamento freiriano que tem uma palavra, uma frase clássica, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, então posso dizer que a leitura do mundo precede a Revolução Gloriosa e a Independência do Brasil, fazendo uma aproximação disso que Paulo Freire fala do processo de alfabetização, não adianta decodificar se você, efetivamente, não usar isso com uma experiência para ampliar sua leitura de mundo, uma coisa que é importante, que eu não sei se tá aqui, quer dizer, todo mundo tem leitura de mundo, né... O que a gente vai fazer é potencializar essa leitura, potencializar essa percepção e como o mundo que eu quero que eu potencializo pra eles na prática, o mundo é escola, o mundo da docência, né, então, o mais importante que eles possam ler essas contradições que acontecem na escola, na docência, a partir disso, que eles leiam, que eles venham ver de uma profissão deles, a partir dessa leitura mais ampla... (ALESSANDRA, EN2, p. 5).*

A questão da seleção do conhecimento escolar emerge com frequência nas narrativas produzidas pelos professores da DEPEH como uma faceta da dimensão política da formação dos licenciandos. A dissociação entre Universidade e escola pública faz como que muitas vezes os conhecimentos valorizados e legitimados para serem ensinados nos currículos acadêmicos e de educação básica não possuam nenhuma relação com a história de determinados grupos sociais. Alessandra destaca esta questão pelo viés do papel político do professor na escolha do que ensinar e para quem ensinar.

*A gente efetivamente tem muitos problemas, muitas questões da escola de massa, que passa ao lado disso e eu quero colocar mais e mais e mais conteúdos, eu volto, é um debate que eu sempre faço, precisamos cortar conteúdos, isso é imperativo, não é possível, eu quero discutir estado islâmico, é isso que os meninos querem discutir, eles querem discutir, querem entender o que é o estado islâmico, e aí eu vou lá pra Guerra do*

*Peloponeso, como é que eu vou fazer isso com dois tempos? Olha a grade que saiu da SEEDUC, sabe? Como que eu faço isso com dois tempos? É humanamente impossível (ALESSANDRA, EN2, p. 7).*

A partir dos debates marxistas de luta de classes, Alessandra problematiza a importância de uma formação política no sentido de permitir que os alunos se identifiquem com a classe social a que pertencem e possam assim atuar no mundo. Essa postura se traduz na bibliografia selecionada para a disciplina que ministra junto aos licenciandos de História.

*É claro, e a gente não pode fugir disso, você tem uma posição confortável, porque você escolhe os textos, você escolhe as atividades. Todo mundo que escolhe um texto, todo mundo que escolhe um tema, já está sendo verticalizado na sua ação. Não, se escolho Paulo Freire, se eu escolho Libâneo, se eu escolho Garrido ou Demerval Saviani, qualquer escolha que eu faça, o programa, ele é sempre uma escolha que, de uma certa forma, direciona um posicionamento político (ALESSANDRA, EN1, p. 7).*

(...)

*É... aí, o que me salva é o barbudão [Paulo Freire], não é? Estamos em luta de classe, é claro que as pessoas que propagam isso, coitadas, acham que são da outra classe. E elas não percebem que elas são da classe trabalhadora e que estão sendo a cortina de fumaça pra uma grande... É... Reestruturação do capitalismo no Brasil, eu acho que efetivamente toda essa tinta colocada no debate sobre a questão de gênero, eu não tô desqualificando esse debate, mas na verdade é... Você vai debater o cara nu no museu e na mesma noite você vende o pré-sal por um centavo o barril de petróleo, então isso é muito sério, a gente, realmente, está vivendo num contexto de golpe. Então, isso é importante de ser dito, e essas pessoas na sua cosmovisão acham que o maior problema é um homem nu (ALESSANDRA, EN2, p. 7).*

Nessa mesma linha de argumentação, os conteúdos da atualidade, ou mais precisamente, questões que perpassam a vida política do país atual também são consideradas por essa professora como importantes de serem trabalhados com os alunos:

*Estava vendo um relato de um professor da educação de jovens e adultos, amigo meu, ele foi debater a reforma, e aí um aluno dele falou que foi demitido com carteira assinada que vai então terceirizar, e o patrão que depois ele entra como terceirizado porque sábado agora já tá valendo, então eu acho que nesse momento quando essas contradições se fizerem presentes, e elas vão fazer, vai chegar uma hora que as pessoas vão sacar o que está acontecendo, de forma muito violenta, retirada de direitos, sucateamento da escola, da saúde pública, essas questões serão menores, então não acho que elas são questões de fundo, entende? Não acho que elas são questões que realmente as pessoas tenham uma clareza do que é ideologia, ou o que chamam de ideologia de gênero, do que eles querem, eu acho que é uma... alguma coisa, como comunista come criancinha (ALESSANDRA, EN2, p. 6).*

Cinthia significa a docência como “um lugar de poder” (EN2) e justifica esse posicionamento pelo fato desse ofício implicar decisões éticas tanto no nível da escolha dos conteúdos quanto nos posicionamentos nas disputas políticas atuais. No que diz respeito à seleção de conteúdos, apesar de fazer uma crítica a uma seleção de conteúdos que se pretende esvaziada das discussões políticas, essa professora assume que esse ato decisório é indissociável ao exercício da docência.

*Você ocupa um lugar de poder e eu não acho que a gente precise destituir o professor desse lugar de poder, eu acho que é um poder que precisa ser pensado em outras bases talvez. Um poder que possa ser mais democrático, compartilhado, mas é um lugar de poder. E eu acho que tem que ser porque eu acredito que esse profissional que eu estou contribuindo para formar ele é profissional, então ele é capacitado para tomar decisões. (...). Eu acho que é preciso pensar nesse lugar de poder no processo de formação e como se ocupa esse lugar de poder, ou como não*

*se ocupa, porque as vezes, com medo de tomar determinadas decisões a gente se retira desse lugar de poder (CINTHIA, EN1, p. 13).*

Alessandra defende que a formação política perpassa esta seleção, reconhecendo a impossibilidade de fazer uma seleção de conteúdos que seja neutra, toda inclusão/exclusão é política.

*Todos os textos que eu escrevo são isso [relação entre conteúdo e formação política], e eu venho desde a tese, eu acho que é o momento mais autoral do professor, não existe outro momento mais autoral do professor do que quando ele seleciona o conteúdo, e não fui eu que disse isso, quem disse foi a Circe Bittencourt, e eu só replico essa fala dela, é isso, e... Ela é extremamente politizada, porque aí quando eu coloco esse item no programa eu vou fazer discussões sobre a lei 10.639, sobre a lei 11.645, e não é acrescentar, mas efetivamente, selecionar, e selecionar com intencionalidade política, não é? Quando eu dei aula na educação básica lá na Cidade de Deus, no nono ano, que ali que a gente vê, o Bota Fora, e aí depois vai vindo pros anos 60, eu não ia discutir a construção de Brasília, eu discutia a construção da Cidade de Deus que foi com a enchente de 66... Não discuti contracultura, eu discuti... E agora o que falta é escolher, porque é impossível de se lidar, eu não posso discutir contracultura, Brasília e a Cidade de Deus, então ali, vamos falar dos hippies, do rock and roll, da maconha, não... Vamos falar da Cidade Deus, 66, teve a enchente, todo mundo veio pro Maracanã, o Maracanã ocupou, como ocupou, como criou a comunidade, como as famílias vieram, isso só se faz com seleção de conteúdo (ALESSANDRA, EN2, p. 7).*

Afirmar a seleção de conteúdos não significa uma perspectiva de condenação dos conteúdos. Selecionar faz parte dos atos instituintes do sujeito docente, trazendo consigo a assinatura, a autoria do professor:

*A gente de uma certa forma, os conteúdos foram demonizados então se você tem uma perspectiva de análise de intervenção na formação de professores que alerta para os conteúdos, você pode tá caindo nisso, como*

*se o que a gente tivesse que fazer é só dar os conteúdos é...e isso é uma tendência dentro desse debate. O que eu estou apostando é uma outra coisa, porque eu acho que sempre trabalho com a realidade e efetivamente, é no ato de selecionar o conteúdo que o professor se posiciona que ele planeja sua aula, que ele... Por mais que eu diga, “comece com os objetivos e depois vai pra seleção”, a gente sabe que não é isso, na prática concreta, no 'real da realidade', como os alunos falam, a primeira coisa que ele pensa é o recorte do conteúdo e depois a pensar a partir desse recorte, a abordagem, o tema, os recursos. Quando você prepara a regência, é sempre assim, eu falo, "primeiro vamos pensar, quais são os objetivos que você quer, e partir desses objetivos selecionar os conteúdos", e isso é um processo difícil, você faz até na regência, mas você vai fazer isso dando 36 tempos por semana? Não vai, não vai! Então a seleção de conteúdo, precisa ser mais estudada dentro do campo do currículo, ela acaba sendo uma... uma... Uma atividade muito estruturante do sujeito, não é? E aí, pra que ela não vire assim, “ah, então eu vou dar porque está lá no programa, porque está no livro didático, eu vou dar esse conteúdo, vou selecionar, não vou selecionar aquele, por quê?” E aí, trabalhar as motivações, por exemplo, do plano de aula dos meus alunos, eles fazem uma fundamentação teórica, do plano, que eu quero ele simples, pra agregar, eu quero que ele justifique aquelas opções, que ele reflita de que, ao fazer determinadas opções ele tá fundamentado, então, é um pouco nessa... (ALESSANDRA, EN2, p. 9).*

Neste sentido é importante destacar novamente que na perspectiva de docência mobilizada pelos professores o processo de objetivação dos conteúdos, do currículo, do programa não está de forma alguma dissociado dos processos de subjetivação política dos mesmos. Como os demais professores entrevistados, para a professora Warley, a formação política do professor de história para a educação básica, possui ao menos duas dimensões. Uma diz respeito ao próprio diálogo com questões políticas do país. A outra se relaciona com a própria escolha dos conteúdos.

*Então, esse diálogo com a vida política do país e com o posicionamento político que esse estudante venha a ter, eu acho que percorre o tempo todo*

*a nossa narrativa como o profissional formador de professor de história (WARLEY, EN1, p. 6).*

Ficou evidente nas entrevistas que os professores, a despeito de suas interlocuções teóricas consideram, parafraseando Paulo Freire, o próprio ato de educar como um ato político e a licenciatura

*acaba sendo esse espaço propício mesmo para fazer uma série de discussões políticas que são formativas e que a meu ver são fundamentais para todos professores. Eu acho que é isso. Quando a gente discute currículo, por exemplo, a gente faz uma discussão política muito grande sobre as personalidades, sobre os interesses, as possibilidades, as identidades que se formam, que são potencializadas ou não nesses currículos (...) Então, não é só uma história política (...) mas para além disso a própria atuação dos professores numa sociedade hierarquizada, numa sociedade desigual como a nossa. Como Paulo Freire diz “educar é um ato político” acho que se formar professores de história numa sociedade como a nossa tem que ser muito político. Não é nem só uma discussão política, é educar. Eu acho muito importante esse espaço para a formação desses professores (AMILCAR, EN1, p. 9).*

*Então é isso, eu acho que essa questão da formação política ela é inerente ao nosso trabalho profissional e sintetizando assim para a formação do professor de história principalmente neste curso específico da UFRJ (WARLEY, EN1, p. 6).*

*Educação como ato político a gente vai entender pelo método freiriano de que existe posição. Então, eu brinco assim, não tem essa de escola sem partido. Eu tenho posição. Não tenho culpa por isso e não acho que estou inculcando, acho que eu tenho uma posição política como todo mundo tem uma posição política. Até a neutralidade, até a escola sem partido, até a alienação, tudo isso é posicionamento político. (...) Então, é isso: como a educação é um ato político e eu formo educadores, logo, essa formação*

*ela é enviesada de uma perspectiva política, que é a minha (ALESSANDRA, EN1, p.8).*

A formação política é trazida pelos professores também no que diz respeito a problematização dos ataques que a educação, e mais especificamente o Ensino de História, têm sofrido por conta do aumento de posturas conservadoras sobre questões de identidade, gênero e mesmo classe, como ocorre com o movimento Escola sem Partido. Todos os professores mostraram preocupação quanto a esses ataques, mas é unanimidade entre eles que o professora não possui nem o papel nem o poder de doutrinar seus alunos. E que esses ataques, apesar de se esconderem sob um pretexto de neutralidade na educação, possuem pautas políticas claras.

*É a gente precisa compreender a conjuntura, nesse contexto histórico, nos quais estamos inseridos e a gente precisa pensar sobre isso, mas em relação ao meu trabalho, eu acho que não mudou... Eu estou aqui há 8 anos, vai fazer 9 anos em fevereiro, que eu atuo na prática de ensino como professor aqui na UFRJ, já tem bastante tempo e essa discussão não é nova, assim, eu lembro da gente dar risada aqui em 2015 falando sobre esse projeto, escola sem partido, e a gente ria, achava engraçado, meio que absurdo, esses fascistas agora querendo... Mas a coisa ganhou uma força nos últimos dois anos, que é realmente impressionante, a gente precisa lidar com isso, mas eu acredito que o trabalho que a gente já fazia aqui na UFRJ, eu acho que posso falar, pela equipe toda, são pessoas que eu conheço, e que fazem um belo trabalho, uma equipe realmente muito bacana e no ensino de História aqui na UFRJ, a gente já lidava com essa pluralidade com essa... Com essa, formação política mais ampla possível, tentando construir uma perspectiva democrática, então assim, em relação a... Eu entendo a importância de se pensar, de se debater essas questões, que realmente ganharam força num contexto político difícil, com essa onda reacionária ganhando força, mas por outro lado eu entendo que o trabalho que a gente já fazia, antes dessa onda reacionária vir com tanta força, é... Já contribuí pra construção de uma perspectiva democrática, já contribuía né, então, a gente precisa dialogar com o contexto contemporâneo, mas tenho em mente, a meu ver, que o fundamental é*

*continuarmos trabalhando para a construção de uma perspectiva democrática por parte dos nossos alunos e alunas.*

*(...)*

*Esse é um momento muito grave, acho que a gente está vivendo um momento muito grave, de cerceamento de todas as liberdades, inclusive das liberdades de pensar. Eu acho que essa, talvez seja, uma... Uma chave de uma bandeira de defesa, dentro das... Dos próprios processos de formação, a gente tem que ter liberdade, é... E a minha liberdade também se exerce nisso de apresentar para os alunos possibilidades, de apresentar para os alunos, uma pluralidade de... De... Concepções, talvez a gente precise ser melhor nisso, talvez a gente precise ser mais plural, mas, são muitos constrangimentos também no sentido do tempo que a gente tem no constrangimento no tempo escolar, mas a gente também tem do tempo acadêmico, a gente tem 15 aulas, entendeu, e nem sempre eu consigo dar as 15 aulas, 15 aulas é muito pouco pra falar de tanta coisa. então eu acho que a gente tem essa formação política, eu acho que ela vai mais uma vez pela discussão da centralidade do professor, entendeu? É... É... dos espaços e da capacidade do professor mobilizar e valorizar essa pluralidade, no sentido de defesa de uma liberdade de pensar diferente, e de uma discussão dos limites também das diferenças, que também eu defendo que não é qualquer diferença que vale, eu acho que ela tem que ser dada por alguns limites, então, discutir... A questão é que, tanto os limites como as próprias concepções de liberdade e diferença, elas são questões que precisam ser discutidas, são questões que elas não estão dadas, "o limite é esse", não, vamos discutir qual vai ser o limite? Defendo que o limite, por exemplo, pode ser, uma ética mínima, como falava meu amigo Marcelo Andrade, quando ele falava da ética dos mínimos, da filósofa com quem ele trabalhava. Então, tem um mínimo que você tem que garantir que pode estar pautado nos direitos humanos, pode estar pautado em valores que são mais ou menos, cada vez menos, universalizados, não sei, de qualquer maneira são coisas que precisam existir, me parece, que precisam ser dados alguns limites, mas que mesmo esses limites precisam ser objeto de discussão, no contexto que a gente vive é que... É exatamente*

*o contrário de tudo isso,, é o fortalecimento de um discurso, de que não tem que ter discussão, que as coisas são, as coisas estão dadas, quer dizer, “família é assim”, “escola é isso”, “professor é aquilo”, não existe uma discussão, quer dizer, não existe, isso já é uma... Uma disputa, mas o discurso, esse discurso que tá ganhando força, que está buscando a sua hegemonia, ele trás essa ideia, ele defende essa ideia, que tem coisas que não tem que ser discutidas, na escola não pode... O professor não pode educar uma máxima repetida cada vez com mais força, "Professor não é educador", então assim, não se discute isso, isso é uma verdade estabelecida, assim como escola não pode falar de sexualidade, porque isso é prerrogativa da família, são máximas que vem sendo apresentadas como verdades inquestionáveis, então assim, as concepções que baseiam esse discurso autoritário, conservador, fascista em muitos momentos, eles são exatamente o contrário disso que eu acredito que é a necessidade... A concepção prévia de que não tem um sentido que está dado, ele é discutido e é disputado e que é preciso se chegar a alguns acordos, e isso inclusive nas próprias práticas docentes, a minha e dos alunos,, existe a intencionalidade do professor, essa é a minha intencionalidade então eu vou defender aqui a minha concepção, "olha está vendo, tem essa, tem essa e tem essa, eu estou defendendo essa"... E argumento a favor dela, então abro possibilidades para os alunos da gente debater, se eles discordam, por exemplo, de que existe uma especificidade epistemológica do conhecimento escolar, entendeu? (CINTHIA, EN2, 16).*

Para Cinthia uma das estratégias mais potentes para lidar com esses discursos reacionários é investir no conhecimento histórico científico, mas é preciso dialogar com essas teorias e trabalhar na defesa de um conhecimento mais igualitário:

*Essa estratégia de ridicularização por conta da distinção tão grande entre essas duas ideias, ela não tem mais força, quer dizer, não dá mais pra ficar só desqualificando, mas por outro lado, quando você vai pro embate, você vai pro embate no campo discursivo, aí você fala assim, "olha só, aqui é universidade, na universidade, esse lugar, esse espaço de*

*construção de discurso, ele tem uma regra, o regime de verdade aqui precisa ser assim, assim", então assim eu não vou construir um discurso de um conhecimento da História se eu não tiver fonte, se eu não tiver método, se eu não tiver isso, se eu não tiver aquilo, na educação pra fazer a pesquisa, eu preciso disso, eu preciso daquilo, eu preciso dialogar com as teorias, eu não posso falar só o que eu acho, e aí você usa os argumentos desse campo discursivo, desses regimes de verdade, pra discutir com um cara que está em outro lugar, isso aqui não tem valor pra ele, "Não gente, Deus falou, então isso aí que você está falando não tem nada a ver pra mim", isso que pra mim é a maior dificuldade entendeu? Porque é como se você tivesse, é quase uma possibilidade de tradução, porque você tem quase que dois idiomas distintos, esse debate se dá de dois lugares epistemológicos muito distintos, aqui no discurso da ciência, no discurso do conhecimento acadêmico, no discurso que a gente defende da pluralidade, a gente tem regras, eu não posso falar qualquer coisa, eu não posso afirmar uma coisa que a minha comunidade já superou. Então, quando eu falo assim "Cara, porque que esse cara está falando essa bobagem? porque desde Simone de Beauvoir já discute gênero, não sei o que lá, não sei o que lá", é uma bobagem aqui no nosso lugar, nesse campo discursivo, aqui não é, aqui tem uma força incrível, porque os valores, os regimes de verdade aqui são outros, então como é que faz essa tradução? Entendeu? (CINTHIA, EN2, p.20).*

E nesta lógica de pensamento, ela se aproxima das defesas de Boaventura de universidade

*É quase o que o Boaventura, da Hermenêutica diatópica<sup>44</sup> que não se realiza aqui, porque você tem... Idiomas muito diferentes para... No debate, entendeu? O problema é que esse idioma está indo com muita*

---

<sup>44</sup> Para Santos (2009), a hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura (lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura), por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto à própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude, que seria um objetivo inatingível, mas ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por meio de um diálogo que se desenrola "com um pé numa cultura e outro, noutra". Nisso residiria seu caráter diatópico.

*força, está ganhando muito adepto, e a gente está começando a ficar meio sem espaço. (CINTHIA, EN2).*

Cinthia faz questão de destacar que perceber a centralidade do papel do professor não significa compactuar com uma visão de doutrinação como tem sido defendido:

*Você tem a possibilidade de atingir muita gente, então você tem que pensar onde você quer atingir, o que você quer atingir e de que forma você atinge. É óbvio que isso não significa dizer, e aí eu não estou corroborando com essas ideias de doutrinação política, que o aluno é público cativo, que ele necessariamente vai atingir aquilo que o professor quer. Não, não vai. Senão a gente teria muito mais sucesso nas nossas práticas e a gente não tem esse sucesso todo, primeiro porque talvez a gente não tenha as melhores práticas e depois porque é isso, a aprendizagem é muito difícil de controlar. Isso é uma coisa que eu falo muito para os meus estudantes e é óbvio que a gente tem que pensar que quem ensina História para João tem que conhecer História, tem que conhecer ensino e tem que conhecer João. Não pode desassociar esses elementos. Mas João é um outro sujeito. Eu não tenho controle nenhum sobre o movimento cognitivo do João, o que eu posso e devo ter controle é sobre o meu movimento de ensino. Eu acredito que o processo de ensino-aprendizagem está articulado, mas a gente não tem controle sobre a aprendizagem, eu tenho que controlar o processo de ensino. (CINTHIA, EN2, p.20).*

Algo que Warley também traz fortemente em sua narrativa. A doutrinação para ela parte de uma ideia de que o aluno não é um ser ativo no processo de ensino aprendizagem:

*Acho que todo esse processo, esses conteúdos que a gente discute, você deve ter visto nas nossas ementas, nas nossas referências bibliográficas, eu acho que apontam para isso, para a formação política, mas não é esse propósito: “eu vou fazer isso para formar...”. Eu não tenho essa esperança, nem esse propósito de estar transmitindo isso para eles, eu acho que não é assim, até porque eu entendo que eles já são sujeitos*

*políticos, muitos ali já entram com as suas posturas (WARLEY, EN2, p. 6).*

Pensar o político neste sentido, não significa uma lógica de conversão ou de dominação do processo de aprendizagem. Se entendemos que o aluno é um sujeito com processos cognitivos próprios e histórias de vida próprias o professor não possui total controle deste processo. Isso não implica deixar de pensar os objetivos do Ensino de História.

*Essa parte da aprendizagem a gente não controla. É óbvio que a gente tem que conhecer os mecanismos para poder facilitar aqui onde a gente atua, na organização do ambiente ou das atividades que vão favorecer que isso ocorra. Então o que é político nisso? Eu acho que primeiro é pensar nessa possibilidade de alcance do que você fala e isso implica necessariamente em pensar o que você fala e porque você fala. Essa é a pergunta com a qual eu persigo os meus alunos: “pra que você quer ensinar História?”. E pensar que esse público que está ali são sujeitos que tem participação nesse processo. É preciso pensar nessas formas, quem são essas pessoas, como elas atuam nesse processo, de que forma você pode atingir isso ou aquilo, o que você quer efetivamente atingir nessas pessoas. Essa é uma dimensão política, digamos que mais imediata ali, que é da sala de aula, dessas relações que a gente estabelece com os conhecimentos e com os sujeitos, entre professor, aluno e conhecimento, aquele triangulozinho básico do sistema didático. Aqui tem uma dimensão política, que óbvio que tem poder. (CINTHIA, EN1, p. 11).*

Giovana chama a atenção que é impossível ainda pensar as questões de formação política dissociadas da luta na universidade. Ela destaca, por exemplo, a importância de políticas de permanência que levem em consideração a rotina dos alunos, suas realidades sociais e as dificuldades que estes enfrentam para concluir seus estudos.

*Primeiro, na Faculdade de Educação, a maioria são de mulheres. Isso quer dizer que elas saem dez da noite das Zona Sul do Rio de Janeiro – e não é qualquer zona sul, é ali no enclave da Urca – para ir pra Central, para da Central ir pra Baixada Fluminense. Também a maioria dos*

*estudantes não mora em bairros centrais da Baixada Fluminense. Isso é uma questão! Eu moro na Tijuca, eu sou professora universitária, e com um aplicativo do 99 (taxi) eu resolvo minha questão, em 10 minutos eu estou em casa. Agora, eu tenho alunas que chegam em casa uma ou duas da manhã. Eu me sinto, não individualmente responsável por isso, mas como representante da instituição, como professora, eu me sinto responsável por isso. Ao mesmo tempo, a aula é de 18:30 as 21:50, eu não posso acabar a aula às 20 horas da noite, porque isso também implica uma distribuição de conhecimento desigual, mas está todo mundo em risco ali. Eu acho que essas são questões que precisam ser discutidas, inclusive elas precisam ser discutidas junto. Isso se insere em como as ações afirmativas são praticadas. Não é só a vaga e a bolsa de permanência, porque na verdade a bolsa de permanência é para o universo ínfimo de estudantes, o que é outra questão. Então acho que tudo isso acaba repercutindo na minha sala de aula, na história transgressora. Isso tem a ver com quem eu sou, de onde eu vim, e por isso que eu insisto tanto que a gente precisa produzir saber numa relação tranquila e favorável de reconhecer que quem a gente é, está ali no texto que a gente escreve, qual é o problema disso. Eu acho que esse problema maior para pessoas brancas, que tem historicamente tido o privilégio de não precisarem se ver como sujeitas, são a norma. Agora, para pessoas negras principalmente que chegam a espaços que não são pensados para elas, a gente é sempre a professora negra, é o estudante negro, é a doutoranda negra... Então, a explicitação da identidade para a gente também é uma forma de se reinventar dentro do espaço acadêmico, e acho que isso aparece muito na minha sala de aula. Então, de novo, considerando que a maioria dos futuros professores que eu recebo, negros e brancos – eu recebo muitos estudantes brancos na prática de ensino de história, mais do que negros até. Considerar isso, falar disso, é considerar o óbvio: que a maioria das pessoas vai dar aula em escolas públicas e vão interagir com uma maioria de público negro, que vai trazer essas experiências. Tem na UFRJ e tem em todas as escolas de educação pública do Rio de Janeiro (GIOVANA, EN1, p. 7).*

Neste sentido, Giovana destaca a importância de se pensar experiência e trajetória na formação docente:

*Não é só “quem é a pessoa de ponta que está discutindo conceito tal”. Onde é que fica a localização do sujeito do saber. Eu sou uma professora muito comprometida com isso. Isso as vezes é lido como não ter rigor, não ter método. Não, dá pra ter rigor e objetividade científica a partir da subjetividade... acho que problematizar isso é a maior lição dos estudos feministas, inclusive, tanto negros quanto brancos. E eu trabalho, na história transgressora, a gente tem o disparador dos perigos da história única, o trabalho em sala, o programa do curso é pensado todo a partir de uma metodologia de trabalho cooperativa (GIOVANA, EN1, p.7).*

Amílcar, associa de forma mais clara formação política a uma formação democrática.

*Então, eu tenho falado muito, acho que quando a gente pensa em democracia, pelo menos pra mim, são pressupostos de participação e representação, então, quando a gente discute democracia, a gente tem que falar de participação, representação, é... E pensando a pluralidade da sociedade brasileira, 54% da população brasileira é composta por pessoas negras, pretas e pardas (AMILCAR, EN2, p.8).*

Amílcar reforça assim, a importância de se contar as múltiplas histórias dos diferentes grupos. Para ele não há democracia sem história. E o currículo de história para ser democrático precisa incluir essas histórias.

*Me parece um absurdo que essas pessoas que entram na Universidade não tenham acesso as suas próprias histórias, as histórias, as memórias de seus grupos, de suas matrizes socioculturais, étnico-raciais, e isso é uma questão ao meu ver de democracia, apresentar essas histórias de mais ou menos, metade da população brasileira ao longo da formação desses sujeitos que vão, daqui a pouco lidar com a pluralidade, que é a sociedade brasileira, me parece uma obrigação além de ter um caráter ético e político, você tem essa perspectiva de democratizar o currículo mesmo, então eu faço esse esforço, uma espécie de ação afirmativa, é... Uma ação política, de trazer e de problematizar a História produzida na academia e*

*também nas escolas, a partir da discussão e da problematização de determinados conteúdos curriculares que historicamente estiveram ausente e que a meu ver é uma questão de democracia que esses currículos estejam, pra que parte fundamental, mais da metade da população brasileira possa se reconhecer, participar do currículo, se ver representado num currículo, é... Que é trabalhado tanto aqui na Universidade, quanto na educação básica, e eu recebo muitos retornos interessantes de ex-alunos meus da prática (...) Enfim, seja problematizada, seja pensada e eles possam incorporar outras perspectivas que a meu ver são fundamentais pra construção de uma perspectiva democrática, ao longo da formação deles e uma perspectiva democrática que eu espero que eles assumam no trabalho deles, acho que um currículo deve ser também democrático, então, pensar participação e representação de todas as matrizes que formam a sociedade brasileira nesse currículo, me parece fundamental, então é uma questão política que eu deixo bastante evidente pra eles (AMILCAR, EN2, p.9).*

O lugar político do estágio supervisionado também é lembrado nessas narrativas.

*eu acho que que é uma etapa importante para eles no processo de formação política, no processo de formação acadêmica, porque é um espaço muito rico que não se restringe a aula comigo, porque eles estão lá no estágio também estou fazendo uma série de discussões políticas sobre educação, sobre ensino, sobre conteúdos históricos com o professor regente, com os alunos, com os próprios colegas, entre si. Isto é muito importante para mim. Trabalho em grupo como me marcou e eu imagino que isso também seja importante na formação deles. (AMILCAR, EN1, p.9).*

Warley destaca o estágio como possibilidade de pesquisa para os licenciandos:

*Eu só queria reforçar que a questão da Prática de Ensino e a nossa atividade em sala de aula com a Didática, ela possibilita um campo muito*

*importante para a pesquisa, porque a gente vê esse espaço do estágio não só como um espaço onde se desenvolvem as lutas políticas mas como um campo muito fértil para a pesquisa, então o tempo todo, como eu estou falando aqui, que a gente vai trabalhar mais essa questão do olhar do aluno, da observação, a gente está falando e a gente está o tempo todo estimulando eles a escreverem sobre isso, fazer essa reflexão, trazer isso escrito. No ano passado mesmo, no final, eu trabalhei com (ano passado não, no retrasado) produção de artigos, eles fizeram artigos, para escrever sobre algum aspecto do estágio, né? Então esse trabalho da Prática de Ensino como campo de pesquisa, acho que a gente tem reforçado bastante nas nossas disciplinas (WARLEY, EN2, p. 7).*

Em termos dos conteúdos /conhecimentos validados por esses docentes como objeto de ensino das disciplinas das Didáticas I e II e da Prática de Ensino é possível destacar : a ideia da docência como um ofício com saberes e do professor como produtor de saberes; a articulação entre ensino e pesquisa sobre o ensino de História ; currículo e propostas curriculares oficiais voltadas para essa área; sem falar de outros saberes cuja legitimação se inscreve na trajetória singular de cada um dos professores.

O primeiro conteúdo selecionado acima mencionado pode ser encontrado em todos os programas sob a nome de *Didática e Prática de Ensino de História como espaços de produção de saberes*. Alessandra reconhece que esta é uma herança forte do campo. Neste ponto do programa três dos professores utilizam o texto “A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola<sup>45</sup>” de Ana Monteiro o que permite perceber que essa perspectiva é fortemente defendida pelos professores de DEPEH:

*Acho que tem um compromisso aí, de um projeto e você tá dentro dele, o que eu tento fazer, a partir... Então, essa... Esse título, isso aí vem do que eu acho que é da própria tradição de Ana Monteiro, de tradição do campo do ensino de História que se instituiu na UFRJ e que tem uma ementa antes de eu chegar, e aí, quando eu vou trazendo essa produção de saberes, e aí... Engraçado, que agora você falando, eu pensei sobre isso, de uma certa forma eu dialogo com ela mesma, com a própria Ana, os*

---

<sup>45</sup> MONTEIRO, Ana Maria. “A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola” In: CANDAU, Vera Maria (org). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

*diferentes saberes, saberes da experiência, saberes disciplinares, saberes pedagógicos (...) e eu me sinto muito confortável de estar os fazendo circular, então são esses saberes (ALESSANDRA, EN2, p. 11).*

O sentido de 'docente' como produtor de conhecimento também emerge na narrativa de Amílcar,

*Isso eu faço o tempo todo, eles estão produzindo conhecimento o tempo todo, seja a partir dos debates, das discussões que temos, e seja através dos trabalhinhos que eu passo, vários trabalhinhos, que quando eu dou horas, eles ficam felizes, porque eu dou hora pelos trabalhinhos, quando eu não dou horas eles ficam tristes, porque é muito trabalhinho, mas eu entendo de fato o espaço da sala de aula como espaço de produção de saberes, aqui na Universidade a gente produz muita coisa, o trabalho final esse ano, é... Eu fiz isso também em 2014, foi muito bacana, o trabalho final eu não vou dar prova, vai ser produção de materiais didáticos, sobre ensino de História e cultura afro-brasileiro e indígena, então eles vão produzir um material didático, levando em consideração aí, três processo chaves que a Verena apresenta num texto que eu gosto muito, então eles vão ter que pensar questões problematizadoras, questões de pesquisa, vão ter que pensar uma seleção de fontes, as mais diversas possíveis, pra lidar com a questão problematizadora, dentro da temática ampla, ou escolhendo um tema específico, nessa temática ampla, ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e africana, enfim... É, então o primeiro processo chave são, a produção de questões problematizadoras, a seleção das fontes, e o segundo processo chave e fontes diversas de preferência e por fim, eles vão elaborar atividades pro ensino de História, que resultem em produção de conhecimento, então, esse é o trabalho final, quero que eles se sintam e pensem, elaborem materiais didáticos articulando conhecimentos acadêmicos, fontes históricas e atividades pedagógicas, problemas de pesquisa, e atividades pedagógicas, pra que não só eles produzam conhecimento, isso é uma atividade intelectual, uma atividade de produção, mas que levem esse material pra produção de conhecimento nas suas escolas também, entendeu? Então isso para mim é evidente, a*

*sala de aula é um espaço de produção de conhecimento e a didática e a prática também devem ser assim (AMÍLCAR, EN2, p. 13).*

Quanto à importância de apresentar o campo do Ensino de História como uma área de pesquisa na pauta dos conteúdos a serem reelaborados didaticamente nas disciplinas de DEPEH, a fala abaixo da Cintia não deixa nenhuma dúvida.

*Então, o que eu tenho feito nesse momento, basicamente duas coisas, que é um pouco falar do campo, da pesquisa, eu falo assim, obviamente do ponto de vista da intencionalidade, porque nem sempre eu consigo fazer da mesma forma, nem sempre eu consigo fazer com a mesma atenção, às vezes eu faço mais de uma coisa, outras vezes eu faço menos outra, às vezes passo rápido as duas, mas basicamente a ideia é... É apresentar pros alunos, é... O ensino de História como campo de pesquisa, que existem pessoas que fazem pesquisa aqui na Universidade, por exemplo, existem pessoas que fazem pesquisa, que produzem teses e dissertações, e artigos acadêmicos, e que existe um campo institucional de discussão de debate sobre esse saber acumulado, construído, debatido, então isso é uma coisa, apresentar essa estrutura de campo de pesquisa e de campo de saber; e a outra coisa é é tentar construir com eles, a ideia de que a experiência da prática de ensino também pode ser uma experiência de pesquisa pra eles, assim como eles fazem pesquisa lá na disciplina de, sei lá, Moderna 1, eles fazem, vão lá, trabalham com a fonte e fazem um trabalho de pesquisa para aquela disciplina, não vai ser a monografia deles, não é o desejo profissional deles, se especializar naquela área, é uma experiência de pesquisa. Nessa disciplina a gente também vai fazer uma experiência de pesquisa, então esse lugar da observação que é uma das atividades, a observação com participação e regência, esse lugar da observação na prática de ensino é também o lugar da pesquisa, que você vai observar com esse olhar de pesquisador, como as coisas funcionam aqui e o que disso eu posso teorizar sistematizar num... Eu tenho há dois anos... Ano passado eu fiz e esse ano eu vou fazer de novo, que é pedir pra que eles*

*façam um artigo científico sobre, quer dizer, um texto no formato de artigo acadêmico, sobre alguma questão da prática de ensino, mas basicamente desde quando eu vivi isso como aluna, e eu acho que a gente tem essa tradição aqui na equipe, isso se... Vem se consolidando no relatório, naquele tal relatório final, o que eu sempre insisto, mais uma vez, consolidando como expectativa nossa, né, nem sempre isso se realiza no ponto de vista das produções, que aquela experiência de escrever o relatório não pode ser uma experiência burocrática de cumprir um requisito da disciplina e não pode ser uma experiência descritiva, de tudo que eu fiz, "eu fiz isso, eu fiz aquilo...". Não, não é isso, a ideia é... Tudo que eu fiz, o que eu fiz como observador, o que eu fiz como regente, sistematizado a partir de uma articulação conceitual, e que se concretiza num documento acadêmico que é isso, é uma produção de saber nesse espaço, né, então tem essas duas vertentes, mostrar esse campo, os pesquisadores desse campo e mostrar que esse lugar da disciplina pode ser também o lugar da experimentação desse tipo de pesquisa, que é um outro tipo de pesquisa, diferente daquele que ele faz, ou que ele já experimentou no bacharelado, que é pesquisa historiográfica (CINTHIA, EN2, p. 21).*

A importância de discutir sentidos de currículo, assim como as propostas curriculares para o Ensino de História são destacadas em todos os programas. Alessandra compreende que discutir essas propostas de currículo são fundamentais para o entendimento das disputas do campo:

*O primeiro semestre inteiro da prática de ensino, a gente discute proposta de currículo, faz seminário de currículo, porque ali o que que eu faço, eles apresentam o currículo e eu trago a teoria, que se eu for pedir pra lerem os textos de currículo..., então, vou... Ai, vamos lá, vamos discutir o PCN, o que é um currículo por competência, o que é currículo crítico que é o debate do currículo, o que é o entendimento do currículo como campo de disputa, então essas disciplinas elas precisavam entrar ao longo, então um curso de licenciatura ideal seria aquele que conjugasse uma sólida*

*formação em história com reflexões mais amplas (ALESSANDRA, EN2, p. 10).*

Para além desses conteúdos compartilhados de alguma forma pelo grupo de professores a legitimação/ objetivação dos saberes a serem ensinados nessa disciplina DEPEH traz marcas tanto das posições de sujeito que ocupam os entrevistados quanto das suas subjetividades políticas. Alessandra, por exemplo, destaca alguns dos saberes que ela procura enfatizar a partir de sua militância como educadora popular:

*É claro que eu vou trazer outros saberes, eu vou trazer a discussão de Paulo Freire, discussão emancipatória, respeito ao saber, ao senso comum e tudo mais, que eu acho que não está no campo, mas essa ideia de saberes que são múltiplos, que dialogam e que formam, acho que, está muito em diálogo com a profissão, com textos que eu, alguns eu usava, outros eu fui pegando aqui quando eu comecei (ALESSANDRA, EN2, p.11).*

Ou ainda, como é possível perceber no fragmento de narrativa da mesma docente que se segue, o diálogo com as teorias sobre o trabalho docente e as políticas educacionais são consideradas outro ponto importante do seu programa.

*E eu não consigo depois pensar prática de ensino sem fazer essa leitura, que aí entra Lúcia Neves, entra Monica Peregrino, entra alguns autores do campo do cotidiano escolar, aí você pode dizer: "ah, mais isso teria que ser visto em didática geral", mas, não é visto, então eu acabo incluindo, eu acho que as vezes a ementa tá muito voltada pra essa formação, e aí, eu volto pra aquela proposta, se a gente tivesse isso, se a gente tivesse uma boa discussão de currículo, se a gente tivesse um bom debate de trabalho docente, de identidade docente, essas questões, ficaria muito fácil pra desenvolver outras questões, mais do campo mesmo do ensino de História (ALESSANDRA, EN2, p.11).*

Giovana por sua vez, articula a dimensão política do Ensino de História com sua trajetória de militância em movimentos feministas e negros. Para ela, o EH permite trabalhar de forma a romper com algumas posições de subalternidades. Neste sentido, é possível perceber em sua fala uma forte perspectiva do EH enquanto possível espaço emancipador:

*E eu acho que História é uma disciplina importantíssima, pra gente fazer as articulações passado e presente, pra gente entender como é que conceitos são produzidos historicamente e produzem lugares como raça, classe, gênero, subalternidade. Tudo isso é produzido historicamente e vai também colocando as pessoas em lugares. E eu acho que a gente precisa refletir sobre os lugares que nos colocam e que muitas vezes a gente não quer estar, e os lugares também que a gente ocupa por movimento próprio ou porque a vida nos leva a eles (GIOVANA, EN1, p. 5).*

Ela tem apostado em metodologias de história transgressora, rompendo com uma visão tradicional da história e mesmo do tempo.

*Já tem algum tempo, uns três ou quatro anos, que eu tenho desenvolvido, tenho dado vida a um método na sala de aula. Eu gosto de criar metodologias em sala de aula, porque eu também acho que a sala é um lugar de pesquisa, de produção de ciência, e não só a pesquisa no seu sentido formal de trabalho de campo, de arquivo. Então eu tenho trabalhado nessa perspectiva da história transgressora, também foi o caminho que eu encontrei para articular esses muitos lugares de fala. Historiadora da América, ativista, tudo isso que eu já falei... e o conceito de transgressão é super importante para pensar o currículo e as nossas práticas educativas, então eu tenho trabalhado dessa maneira. Nesse método a gente trabalha a formação política, a História transgressora parte do pressuposto que você é o que você produz (GIOVANA, EN1, p. 5).*

Em seu programa Giovana dá visibilidade à mulheres escritoras e propõe durante o curso alguns momentos de formação chamados Ateliês Biográficos onde são apresentados seminários

sobre algumas Intelectuais Negras e suas obras. Para ela esse movimento de trabalhar a história de vida e as obras de mulheres negras importantes é um conhecimento que possibilita aos alunos se aproximarem dos referenciais teóricos e se perceberem como possíveis autores também.

*Então as turmas trabalham o ano inteiro em grupos. Isso varia, às vezes os grupos são organizados a partir dos campos de estágio, às vezes por sorteio ou por alguma outra vivência. Mas o mais legal que eu acho é que cada grupo recebe o nome de uma intelectual negra, que é invisibilizada nos currículos do mainstream acadêmico. Mulheres não são pensadas como autoras, mulheres negras menos ainda. E aí todo grupo tem o desafio de pensar as questões do ensino de história articuladas à produção literária, ou de blog ou de música dessa intelectual negra. Essa experiência tem sido muito legal, porque, no fim de cada aula, o grupo da semana tem que apresentar alguma atividade que traga essa dimensão. Isso se torna também uma maneira de a disciplina não se encerrar nos tempos da sala de aula, porque os grupos são estimulados a estudarem a obra da sua intelectual negra durante o curso também, compartilham com a turma o que tem aprendido, e isso tem servido acho que para proporcionar uma abertura da mente mesmo. Como é considerar um texto de blog como um documento na sala de aula? Não é só a Carta de Caminha... Que questões se tiram daí? O que você seleciona? Ao conhecer essa autora X, como é que você se vê nisso? Então, acontecem coisas incríveis, como os próprios estudantes brancos se vendo em seus lugares de privilégio, de pessoas negras se repensando a partir da condição de intelectuais, de muita gente se repactuando com a possibilidade de se tornar professor. “Ah, agora eu vejo que eu posso fazer um método que me dê prazer, que envolva, que não seja chato, enfadonho”. O que me encanta também é que eles produzem muita coisa, o folego dessa juventude que está na universidade para autoria é enorme! São planejamentos de aula, são atividades, são textos na primeira pessoa, são plataformas, são registros fotográficos, são atividades de corte e colagem, são esquemas de quadro... é muita produção (GIOVANA, EN1, p.8).*

A análise dos percursos dos professores bem como de seus atos de percorrer do lugar da docência e dos currículos objetivados por eles nestes percursos permitem pistas importantes para continuar pensando tanto a formação política quanto as possibilidades de um currículo de história que contribua para uma escola pública democrática. Pretendo na última conversa neste texto-tese, isto é, nas considerações finais a seguir, apontar algumas dessas possibilidades, assim como lançar bases para possíveis aprofundamentos posteriores desta pesquisa.

## LICENCIATURA E ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Educar é um ato político (FREIRE, 1980)

Início minhas considerações finais com esta citação de Paulo Freire repetida pelos professores em suas narrativas por defender, como eles, que não existe educação sem posicionamento político. Esse entendimento esteve presente ao longo desta investigação sendo responsável desde o início pelas minhas escolhas em termos de interlocuções teóricas, dos recortes, da formulação do problema e dos caminhos metodológicos. A própria opção por assumir, como postura epistêmica, a abordagem discursiva pós-fundacional, reafirma a importância atribuída nesta tese, a reflexão política e seus efeitos na leitura do campo educacional.

O diálogo com autores, tanto do campo das ciências políticas quanto do campo curricular, cujos trabalhos se inscrevem nessa perspectiva teórica foi decisivo para refinar a minha compreensão da interface política-educação, desestabilizando algumas certezas, deslocando alguns conceitos e abrindo outras possibilidades de análises.

O reconhecimento da potencialidade analítica da radicalização da crítica às perspectivas essencialistas e deterministas tal como defendida pelo pós-fundacionalismo, exigiu um mergulho teórico intenso e desafiador. A medida em que me aprofundava nas leituras, ia ficando convencida da potência desse quadro teórico e simultaneamente assustada com sua força desestabilizadora de crenças, apostas e de conceitos hegemonicamente fixados no campo educacional e com os quais me propunha a operar neste estudo.

Refiro-me tanto a aposta, por exemplo, da importância, em nossa contemporaneidade, da luta e defesa pela afirmação de uma escola/ universidade democrática quanto do próprio significado atribuídos a termos como escola, universidade, democracia, professor, docente, currículo, conhecimento, entre outros, que de alguma forma, precisam ser mobilizados na construção do argumento que possa sustentar tal aposta.

A compreensão da diferenciação entre os significantes *político* e *política* foi de fundamental importância para armar a minha "perspectiva para ver" os currículos de licenciatura de História e sua relação com a escola da educação básica. Com efeito, meu foco foi trabalhar na relação entre as *políticas* curriculares voltadas para a formação de professores da educação básica que regulam os cursos de licenciatura e o jogo *político* da definição que

reativa a contingência em meio às lutas pela hegemonização de sentidos particulares de significantes como *currículo*, *sujeito* e *conhecimento* e *democracia* que tendem a ser estabilizados por essas mesmas políticas.

Em relação à categoria sujeito, discutida no segundo capítulo, em particular o “sujeito - docente” de uma disciplina específica a DEPEH, para além das contribuições da abordagem pós-fundacional na reflexão sobre o próprio sentido de sujeito, dialoguei com os estudos narrativos e biográficos que me ofereceram saídas teórico-metodológicas para continuar trabalhando com essa categoria sem reforçar subjetividades transcendentais e simultaneamente não abandonar a categoria de agência que me é tão cara.

É, pois, nesse contexto teórico que foram formuladas as questões de pesquisa que orientaram esta escrita, apresentadas na introdução - Como professores/as de Didática e Prática de Ensino de História (DEPEH) tem reelaborado seus saberes e subjetividades docentes na articulação entre o saber acadêmico e o escolar? Que lugar tem sido atribuído as questões político-epistemológicas envolvendo o currículo escolar pelos/as professores/as de prática de ensino da licenciatura de história? Que articulações entre o currículo de licenciatura e o currículo escolar de história são mobilizadas tendo em vista a aposta na possibilidade de continuarmos investindo politicamente na fixação de um sentido de currículo e escola democráticos? Elas expressam o ângulo de ataque escolhido para produzir uma leitura política do campo curricular.

Dentro da perspectiva político-metodológica que guia minhas investigações, cabe salientar que as tentativas de respostas a essas questões só podem ser contingentes e provisórias. Mas, como costura final de um trabalho acadêmico, acho importante salientar as contribuições que esta pesquisa pode trazer para o campo educacional, e mais especificamente para o currículo de história.

Considerando o currículo de licenciatura de História da UFRJ como resultante tanto de hibridizações envolvendo currículos acadêmicos e escolares quanto do entrelaçamento de processos de objetivação e de subjetivação, procurei ao longo da escrita mapear a sua estruturação em uma ordem discursiva desigual. Para tal focalizei, na revisão bibliográfica da literatura especializada da área educacional, nos textos de lei e documentos curriculares consultados e nas narrativas produzidas pelos professores entrevistados, traços ou fios que pudessem me ajudar a tecer e sustentar minhas apostas e argumentos.

Nessa perspectiva apresentei os contornos do contexto discursivo mais amplo - os debates atuais em torno da construção de uma escola/universidade democrática- no qual ocorre o

processo de estruturação curricular em foco neste estudo. Nesse movimento procurei sublinhar algumas estabilidades ou sedimentações que perpassam os cursos de licenciatura em geral e o de História (da UFRJ) em particular, bem como destacar tensões, fissuras que confirmavam as disputas pela definição do mesmo. Dito de outra forma, meu interesse ao longo dos capítulos foi menos defender um sentido particular de currículo de licenciatura de História (embora reconheça esse posicionamento pertinente e até necessário) do que reafirmar a possibilidade de superar a ideia de fundamentos últimos, binarismos e dicotomias, na análise curricular. Isso implicou deixar transparecer a articulação entre estrutura e sujeito, universal e particular, social e individual em torno da qual se suturam contingencialmente sentidos de currículo de licenciatura.

Entre os fios puxados, destaca-se a agência do sujeito político, configurando os processos de subjetivação e de objetivação de cada um dos docentes, percebidos como um ser social-singular, que fixam provisoriamente sentidos particulares para currículos desta disciplina. Particularmente, a análise das entrevistas ajudou nesta compreensão do papel da agência em lidar com as ordens sociais discursivas nas quais se inscrevem.

Com efeito, ao se instituírem como sujeitos docentes, formadores de professores, por meio das narrativas profissionais produzidas ao longo das entrevistas, esses profissionais veem no conhecimento histórico possibilidades de subversão das desigualdades sociais existentes hoje no Brasil e potencialidades de construção de um currículo democrático – independentemente dos posicionamentos teórico-políticos e do sentido atribuído ao termo democracia

A análise das narrativas evidenciou também que as articulações curriculares estabelecidas pelos docentes em suas práticas pedagógicas, em meio às disputas por escola pública democrática, relacionam-se diretamente com os debates sobre conhecimento histórico tido como importante de ser ensinado nas escolas brasileiras. Neste sentido, propostas de articulação entre saber histórico acadêmico e saber histórico escolar apareceram como elementos constantes nos diferentes percursos propostos pelas Disciplinas de Didática e Prática de Ensino de História da UFRJ.

Outra questão que considero importante de ser destacada é a percepção pessoal e profissional destes professores a respeito de suas posições de subalternidade (entendidas aqui como lugar de formulação de demandas sociais e agência política como defendido pela TD). É isto que os possibilita criarem subjetividades políticas e se posicionarem em posição antagônica em relação a concepções de currículo que inferiorizam os saberes docentes. Em sua

singularidade, cada professor mobilizou construções subjetivas de sua própria trajetória de vida, mas também posicionamentos políticos em relação ao papel do ensino de História frente às desigualdades sociais no Brasil. Neste sentido, cabe trazer aqui novamente a subjetividade da pesquisadora que escreve esta tese. As entrevistas narrativas para a construção do trabalho aqui defendido como também de minha própria percepção de docência. Iniciando neste momento na carreira superior de ensino, continuando minhas pesquisas no campo do ensino de história, pensar sobre as entrevistas e os posicionamentos destes sujeitos frente a luta por um currículo democrático de história que pense sempre o diálogo com a escola básica, me incentiva a continuar pensando as articulações curriculares entre a licenciatura e a o currículo escolar.

Ficou evidente também que os esforços de articulação entre os saberes acadêmico e escolar por parte dos professores/as de Didática e Prática de Ensino de História (DEPEH) propiciaram reelaborações de seus próprios saberes e subjetividades docentes. A busca permanente pela aproximação destes saberes exigiu deles um repensar sobre seu papel de produzir discursos sobre o saber histórico escolar em diálogo com relatos e questões de seus alunos (licenciandos) que estão passando pela experiência do estágio supervisionado em escolas da educação básica. Os processos de identificação/subjetivação dos licenciandos envolvidos em “tornar-se professor de História” passaram a integrar a cadeia de equivalência articulada para significar o saber histórico, ensejando outros modos de produzir conhecimento na universidade a partir deste lugar de fronteira.

Os professores de DEPEH atribuíram às questões político-epistemológicas envolvendo o currículo escolar um papel central nas suas articulações curriculares, deslocando sentidos de democracia e desta forma participando do jogo político por significações de currículo democrático e escola democrática. Como vimos ao longo da tese, este não é um consenso fácil de se obter. Na perspectiva de Mouffe, este consenso em torno do significado de *democracia* é mesmo impossível, embora necessário. Trabalhar na gestão das demandas de diferença que interpelam o currículo parece ter sido a escolha dos professores entrevistados ao reafirmarem a necessidade de incluir a *memória dos grupos excluídos*, ampliando assim a cadeia de equivalência de conhecimento histórico validado de ser ensinado.

Estes posicionamentos reforçaram minha hipótese de que em tempos do acirramento das disputas sobre o papel da escola – em que tem emergido projetos políticos autoritários, como o “Escola Sem Partido” – se faz necessária uma releitura da relação entre Ensino de História e democracia, assim do que estamos definindo ou querendo definir como currículo democrático. Considerando que o curso de licenciatura busca formar professores para educação básica e que

a defesa de uma escola pública democrática – no sentido de democracia radical defendido por Mouffe – é uma luta política que vale a pena investir, defendo que as articulações entre o currículo acadêmico e o escolar propostas pelos professores de DEPEH seriam mais potentes se perpassassem todo o currículo de formação. Entendo que a reorganização curricular de qualquer curso inevitavelmente envolve disputas políticas em torno da seleção das disciplinas que serão legitimadas ou excluídas da 'grade curricular'. Isso implica disputas de poder entre campos de conhecimento, sujeitos e departamentos e que por isso nem sempre ocorrem de forma tranquila. Mas se entendemos o próprio poder e o antagonismo como inerentes às práticas democráticas, isso não significa dizer que essas disputas são próprias de qualquer definição de currículo, de escola, de universidade, de docência? Nos cabe, portanto, como docentes, estarmos sempre participando dessas lutas numa pauta que desloque sentidos de docência e a permita sair de um lugar de subalternidade na hierarquização dos saberes acadêmicos, ao mesmo tempo em que valoriza as especificidades deste lugar na produção de saberes, com pesquisa e metodologia próprias.

Espero que as discussões e análises aqui realizadas tenham sido capazes de demonstrar que, face à crise dos positivismos, determinismos, subjetivismos transcendentais e da democracia representativa, continuar pensando politicamente o currículo de licenciatura em história do lugar da docência implica, também, e talvez sobretudo, problematizar os sentidos de conhecimento/conteúdos com que operamos. E que pensar currículo, conhecimento, sociedade, democracia não estão nunca apartados de relações de poder, da política ou até mesmo do político como defendido aqui. Afinal, educar é um ato político.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- ANDRADE, E. P. **Um trem rumo às estrelas: A Oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC)**. Niterói: FE/UFF, tese de doutoramento, 2006. XI; 282 p.
- ANDRADE, E. P.; FERREIRA, M. S.; VILELA, M.L.; AURES, A. C. M. & SELLES, S. E. **A dimensão prática na formação inicial docente e Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa**. *Ensino em revista*, Uberlândia, v. 12, n.1, pp. 7-19, 2004.
- APPEL, Michael. **La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomies en Mexico**. *Forum Qualitative Social Research*, vol. 6.. n.2, Art. 16, Mayo 2005.
- APPLE, M.W. e BEANE, J.A. (Orgs.) (1995) **Democratic Schools**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos**. Dissertação de Mestrado. Orientada por Vera Candau. PUC-Rio, 2006.
- ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias** / Cinthia Monteiro de Araujo ; orientador: Vera Maria Ferrão Candau. – 2013.
- ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade**. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, p. 181-207, set/dez 2014.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1958
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- AYRES, A. C. M. **Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ**. Tese de Doutorado. Niterói: FE/UFF, 2006.
- BARCELLOS, Vitor Andrade. **Currículo e Capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2013.
- BARROS, José D'Assunção. **Paul Ricoeur e a Narrativa histórica**. In: *História, imagem e narrativas*. Rio de Janeiro, n.12, p. 1-26, abr, 2011. BARROSO, 2008, P.35
- BARROSO, Geraldo. **Crise da escola ou na escola?** In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21(1), pp. 33-58

BEZERRA, Amélia Cristina Alves. et al. **Caminhos e diálogos entre a teoria e a prática na formação docente nas licenciaturas.** *RevistAleph*, [S.l.], nov. 2017. ISSN 18076211. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/596>>. Acesso em: 14 Feb. 2018.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.147, pp.808-825. ISSN 0100-1574

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar.** 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de = Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRAGANÇA, I. F. S.. **Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas.** In: *Revista @mbienteeducação*, v. 2, p. 37-48, 2009.

BRAGANÇA, I. F. S.. **Prática de Ensino e Formação de Professores: a Escola como Lugar de Memórias e Diversidades.** In: *ALEPH*, v. IV, p. 1-11, 2008.

BRAGANÇA, Inês F. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica.** In: *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.157-164, maio/ago.2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012).**In: *Salvador*, v. 01, n. 01, p. 31-45, jan./abr. 2016

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Resolução **CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. Resolução **CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v .28, n.1, p. 11-30, jan. /jun. 2002

BUENO, Belmira. **Método Biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BURITY, Joanildo. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau**. In: MENDONÇA, Daniel e RODRIGUES, Leo Peixoto (org.). Pós estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BURITY, Joanildo. **Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política**. In: Revista Teias v.11, n. 22. p.07-29, maio-agosto/2010.

CANCLINÍ, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EdUSP, 2006.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no brasil: antecedentes e panorama atual in: história, histórias. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013. Issn 2318-1729, 2013

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva** IN: Revista Brasileira de Educação, Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. SciELO - Editora UNESP, 1 de jan de 2001

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.

COELHO, Vanessa Canuto **“O que é importante para formar professores?”: investigando os cursos de licenciatura em história do Rio de Janeiro**. Dissertação. 2014 UFRRJ

DE LA GARZA TOLEDO, E. ; LEYVA, G. (Org.). **Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales**. México: FCE/UAM, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Narrativa de Investigação Profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada**. In: SOUZA, Elizeu C. de (Org.) (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2015.

DELORY-MOMBERGER. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Revista Brasileira de Educação, v.17, n.51, set-dez.2012.

DELORY-MOMBERGER. **Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía.** *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.19, núm.62, julio-septiembre, pp. 695—710, 2014.

DERRIDA, J. **Posições.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

DYRBERG, T.B. **Lo político y la política en la análisis del discurso.** IN: CRITCHELY, S. & MARCHART, O. (Org.) *Laclau aproximaciones criticas a su obra.* Fondo de cultura econômica, BsAs, 2008, p.300-317.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Entre as Práticas das Teorias e Vice-Versa In: A Prática de Ensino como Componente Curricular nas Licenciaturas em História No Brasil Após 2002.** Tese, UEPG, 2015.

FONSECA, Guimarães Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências reflexões e aprendizados** In: Selva Guimarães. ed.rev.eampl. Campinas,SP:Papirus,2012. (ColeçãoMagistério:FormaçãoeTrabalhoPedagógico)

FRAZÃO, Erika. **Quem é o povo que habita os livros didáticos de História?** Um estudo a partir do campo do currículo. 2013. Projeto de Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

GABRIEL, C. T. **Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária.** *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.

GABRIEL, C. T. **Didática, Currículo, Docência: articulações possíveis em torno do signifiante 'conhecimento'.** In: CRUZ, G. ; OLIVEIRA, A.T.de C.C. ; NASCIMENTO, M. das G.C de A ; NOGUEIRA, M.A. (Orgs.) *Ensino de Didática : entre recorrentes e urgentes questões.* Rio de Janeiro: Quartet, 2014

GABRIEL, C. T. **Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise.** *Currículo Sem Fronteiras*, v.15, n.2, p. 425-444, mai/ago. 2015

GABRIEL, C. T. **Objetivação e Subjetivação nos currículos de licenciatura: revisitando a categoria *saber docente*.** IN: RBE, 2018.

GABRIEL, C.T. & FRAZÃO, E.E.V. **Memórias e demandas nos currículos de História de nossa contemporaneidade.** In: Anais VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/III Encontro Internacional de Ensino de História. Campinas: Centro de Memória Unicamp, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento Científico E Currículo: Anotações sobre uma articulação impossível e necessária.** *Revista Teias* v. 14 • n. 33 • 44-57 • (2013): Dossiê Especial.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar e emancipação : uma leitura pós-fundacional**. Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 46, p. 104-130, 2016

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos pós**. In: Vera M F Candau; Antonio Flavio B Moreira. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 1aed.Petropolis: Vozes, 2008, p. 212-245.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular**. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 17, p. 515-539, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Currículo de História como espaço autobiográfico**. In: Ines Ferreira de Souza Braganca; Maria Helena Mena Barreto Abrahao; Maria Santos Ferreira. (Org.). Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográficas. 1ed.Curitiba: CRV, 2016a, v. 1, p. 235-254.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Currículo e Epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar**. Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo. 01ed.Porto - Portugal: Porto Editora, 2011, p. 37-44.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciatura: revisitando a categoria saber docente**. 2017a. No prelo.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas**. EDUCAÇÃO BÁSICA REVISTA, v. 3, p. 5-36, 2017b

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria . **Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas**. In: Ana Maria Monteiro; Carmen Teresa Gabriel, Cinthia Monteiro de Araújo ; Warley da Costa. (Org.). Pesquisa em Ensino de História : entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1ed.Rio de Janeiro: Mauad X, 2014, v. 1, p. 23-40.

GABRIEL. **Um objeto de ensino chamado história: A disciplina de história nas tramas da didatização**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de

GERMANO, Idilva Maria Pires. **Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social**. In: Encontro Nacional Da Associação Brasileira De Psicologia Social, 15., 2013, Fortaleza. Anais.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. *Educação & Realidade*, v.22, n.2, p.15-46, 1997.

HOBBSAWM, Eric. J. **Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOWARTH, D. **Discourse** Open University Press, 2000.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. **Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional**. In: MOROSINI, Marília Costa. Professores do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação. Brasília: INEP, 2000.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

KÖTTIG E VÖLTER. “**Isso, sim, é ser sociólogo!**”: Uma entrevista narrativa com **Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia**. In: Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 204-226, maio-ago. 2014

KÖTTIG M.; VÖLTER B.– “**Isso, sim, é ser sociólogo!**” In: Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 204-226, maio-ago. 2014

LACLAU, E. *New Reflexions on the Revolution of Our Time*. London: Verso, 1990

LACLAU, E; MOUFFE, C. *Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

LAROSSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*: ANPED; Campinas: Autores Associados, s/v , n.19, p. 20-29, jan/fev/mar/abr. 2002

LEITE, M. S. **Recontextualização e Transposição Didática**. Junqueira & Marin Editores 2012.

LOPES, A. C. ; MENDONÇA, Daniel de . **O populismo na visão inovadora de Laclau**. In: LACLAU, Ernesto. (Org.). *A Razão Populista*. 1ed.São Paulo: Três Estrelas, 2013, v. 1, p. 8-17.

LOPES, A. C.; Borges, V. **Currículo, conhecimento e interpretação**. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 17, p. 555-573, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 21, p. 445-466, 2015.

MACEDO, Elizabeth. **A Noção De Crise E A Legitimação De Discursos Curriculares** In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013

MACEDO, Elizabeth. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 436-450, 2013.

MACEDO, Elizabeth. **As Demandas Conservadoras Do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. *Educação & Sociedade (Impresso)*, V. 38, P. 507-524, 2017.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?**. *Educação e sociedade*, v. 36, p. 891-908, 2015.

Macedo, Elizabeth. **Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. *Educação em Revista (UFMG)*, v. 32, p. 45-68, 2016.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. **A revisão curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência**.

268 p. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARCHART, O. 2007. **Post-foundational political thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau**. Edinburgh: Edinburgh University Press.

MARCHART, O. *El pensamiento político pós-fundacional, La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou Y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de cultura Economica, 2009

MARQUES, Luciana Rosa. **Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação**. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.102, pp. 55-78. ISSN 1678-4626.

MENDONÇA, D **O lugar da normatividade na ontologia do político de Ernesto Laclau**. IN: 35º Encontro Anual da ANPOCS. GT35: Teoria Política e pensamento político brasileiro: normatividade e história, 2011, 27 págs.

MENDONÇA, D. **Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso**. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/viewFile/6596/5327>>. Último acesso em dez./2012.

MENDONÇA, Daniel de e RODRIGUES, Léo P. (org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MENDONÇA, Daniel. **O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau** In: Lua Nova, São Paulo, 91: 135-167, 2014

MONTEIRO, A. M. F. C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FE / PUC-Rio (Tese de Doutorado), 2002. 261 p.

MONTEIRO, A. M. F.C.. **A formação de professores nos CIEPs: a experiência do curso de atualização de professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro 1991-1994**. In: Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho; Ana Maria Villela Cavaliere. (Org.). Educação Brasileira em Tempo Integral. 1ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, v. 1, p. 147-167.

MONTEIRO, A. M. F.C.; PENNA, F. A. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira**. Educação e Realidade, v. 36, p. 191-211, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Ensino de História: entre História e Memória**. In: SILVA, Gilvan Ventura da.; SIMÕES, Regina Helena Silva e.; FRANCO, Sebastião Pimentel. (orgs) História e Educação: territórios em convergência. Vitória: GM/PPGHIS/UFES, 2007, v.1, p.59-80.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre demandas e projetos**. Revista História Hoje, Janeiro/Junho. ANPED Nacional, 2013 MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”. Campinas: CEDES, ano XXII, nº 74, 2001. p. 121-142.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007

MORAES Luciene Maciel Stumbo. **“Conteúdos importantes” em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da Disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **A Disciplina Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II: Disputas e Negociações Curriculares em Perspectiva.** Rio de Janeiro, 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017

MOREIRA, A. F. & JUNIOR, P. M. S. **Conhecimento escolar nos currículos Das escolas públicas: reflexões e apostas.** In: Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017

MOREIRA, A. F. B. **A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas.** Educação em Revista, v. 45, pp. 265-290, jun / 2007.

MOREIRA, A. F. B. **Didática e Currículo: questionando fronteiras.** In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.) Confluências e Divergências entre Didática e Currículo. Campinas: Papyrus, 1998

MOREIRA, A. F. B. **O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa.** In: *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, p.35-49, Jan/Jun 2001a.

MOREIRA, A. F. B.. **A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young.** In: André Márcio Picaço Favacho; José Augusto Pacheco; Shirlei Rezende Sales. (Org.). Currículo: conhecimento e avaliação - divergências e tensões. 1ed.Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 33-47.

MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo.** In: Política e Sociedade. n. 03, outubro de 2003, p. 11-26.

MOUFFE, Chantal.. **Sobre o Político.** Martins Fontes, 2015.

NORA, P. **Entre memória e história. A problemática dos lugares.** In: *Projeto História*. São Paulo: Projeto História n.10. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História, 1993.

NÓVOA, António **Experiências de vida e formação.** Prefácio Marie-Christine Josso. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António **O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos.** CEEDC, Universidade do Minho. Revista Portuguesa de Educação, v. 1, n. 2, p. 7-20, 1988.

NÓVOA, António. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola.** Inovação, v. 4, n. 1, p. 63-75, 1991.

NOVOA, Antonio. **Relatório Complexo de Formação UFRJ, 2017.**

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na escola. Desafios político, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELOR Y-MOMBERGER, Christine. **Reabrir o passado, inventar o devir: inenarrável condição de ser.** In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57b. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

PASSEGGI, Maria da Conceição.; Souza, Elizeu Clementino de.; Vicentini Paula Perin. **Entre a Vida e a Formação: Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência E Profissionalização** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.369-386 | abr. 2011

PIMENTA, S. G.. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1. 255p

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. v. 1. 200p

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena IN: **Estágio e docência: diferentes concepções** Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

PINAR WILLIAM, *What is Curriculum Theory?* Taylor & Francis e-Library, 2008.

POLLAK, M. **Memória e identidade social.** In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992.

POLLAK, M. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, nº 3, p. 3-15, 1989 e

PUGAS, Márcia. **Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar.** Tese de doutorado em Educação, UFRJ, 2013.

REIS, J. C. **Tempo, História e Evasão.** Campinas: Papyrus, 2003

RETAMOZO, M. **Construtivismo: epistemologia y metodología en la ciencias sociales.** In: DE LA GARZA TOLEDO, E. ; LEYVA, G. (Org.). *Tratado de metodología de las ciencias soiales: perspectivas actuales.* México: FCE/UAM, 2012.

RETAMOZO, M. **Sujetos políticos: teoria y epistemologia. Um diálogo entre la teoria del discurso, el (re)constructivismo y la filosofia de la liberación en perspectiva latinoamericana.** *Ciencia ergo sum*, Toluca: Universidade Autónoma del Estado de Mexico, vol. 18, n.1, p.81- 89, 2011.

RETAMOZO, M. **Sujetos Políticos: Teoría Y Epistemología. Un Diálogo Entre La Teoría Del Discurso.** In: *CIENCIA ergo sum*, Vol. 18-1, marzo-junio 2011, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Pp. 81-89.

RETAMOZO, Martín. **Las demandas Socialies y ele estudio de lós movimientos sociales.** Santiago: Cinta Moebio, 2009, vol 35 ,p.110-127

RICOEUR, P **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora Unicamp, 2007.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa. Tempo e Narrativa.** Campinas: 2010.

ROCHA, Ana Angelita da. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. Tese (Doutorado em Educação). – Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE-FE, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “**Da ideia da universidade à universidade de ideias**” e foi publicado no meu livro *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade* (Porto, Afrontamento, 1994; São Paulo, Editora Cortez, 1995).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade** / Boaventura de. Sousa Santos. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de Direitos Humanos**. Lua Nova Revista de Cultura e Política. Governo e Direitos – CEDEC, 1997, n° 39, p. 122

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, out. 2010, pp3-46.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 12ª. edição, 2008.

SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos. **Extensão, Conhecimento e Democratização da Universidade Pública: Conexões Possíveis nos Espaços-tempos do Currículo Acadêmico**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

SCHUTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W. e PFAFF, N. (orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Jeanne. **Cidadania e Democracia nas Práticas do Ensino de História**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Percursos e Desafios da Pesquisa do Ensino de História da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 1050-1057

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria e Educação* n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 236.

TERRERI, Leticia Serra Lima. **Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, FE. 2008.

TORRES, Marcele Xavier. **Sentidos de Prática na Formação de Professores: Investigando a Reforma Curricular da Licenciatura em História da FAFIC, nos anos 2000**/Marcele Xavier Torres. Rio de Janeiro: UFRJ, FE.2009.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica 2011

VEIGA-NETO. Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 191p.

VELASCO, Diego Bruno. **“Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”**: Que articulações possíveis no Currículo de História? Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE-FE, 2013.

WELLER, Wivian. & ZARDO, Sinara Pollom. **Entrevista narrativa com especialistas: Aportes metodológicos e exemplificação**. In: Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T.T. (org). Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YOUNG, Michael, F. D. **Para que servem as escolas?** In: Educação & Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em:< <http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 maio 2014.

YOUNG, Michael, F. D. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, março. 2014.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

### **Entrevista realizada com a professora de Didática e Prática de Ensino de UFRJ Warley da Costa**

(17hs, 01 de junho de 2017, na Faculdade de Educação da UFRJ.)

A entrevista consistiu em uma narrativa da professora sobre sua posição enquanto professora da Disciplina de Didática e Prática de ensino que foi orientada por 3 perguntas iniciais. A intenção fosse que a entrevista, pudesse narrar o mais livremente possível (considerando que toda entrevista de pesquisa já traz em si alguns constrangimentos) a partir dessas 3 perguntas: 1. Como você se tornou professora de Didática e Prática de Ensino de História, qual foi sua trajetória até esta disciplina; 2. Qual o papel, a importância desta disciplina para a formação de professores de História, pensando também a estrutura acadêmica do curso de licenciatura da UFRJ hoje?; 3. Como se dá, nas suas aulas, a formação política destes futuros professores?

**Érika:** Boa tarde Warley, eu queria que você falasse o mais livremente possível, dentro de uma lógica de entrevista, pensando que já existem constrangimentos por si só, como você se tornou professora de Prática de Ensino, qual foi a sua trajetória até chegar a essa disciplina? E qual é a importância dessa disciplina para formação de professores? Para a formação inicial do professor de história? como é que você vê importância dessa disciplina de didática e prática de ensino pensando articulado, pensando também essa disciplina na estrutura acadêmica da licenciatura de história na UFRJ hoje? E aí também, por último, na sua narrativa, se você puder falar como é que se dá a formação política desses alunos nas suas aulas, como você tem pensado a formação política dos alunos, quais são as estratégias e metodologias que você tem que trabalhado.

**Warley:** Bem, uma de cada vez para eu não esquecer. A minha trajetória de vida, profissional até chegar nesse lugar de professora de prática de ensino e didática da UFRJ ela se dá via escola básica mesmo. Eu compreendo que o lugar que ocupo hoje é um desdobramento da minha carreira porque eu trabalhei desde sempre como professora de ensino básico, alfabetizadora, só pra você ter uma ideia eu comecei na minha casa mesmo né que todos os meus irmãos menores foram alfabetizados por mim e assim a minha mãe até hoje fala, todo mundo quando vai visitá-la ela me apresenta: “olha essa menina começou com doze anos”. Eu já tinha turma com 12 anos né, então eu tinha as minhas turmas em casa e da vizinhança, depois eu fiz escola normal,

e aí o logo em seguida eu fui trabalhar na prefeitura do Rio. Eu esperei completar 18 anos para poder tomar posse que já tinha sido aprovada no concurso. Aí eu tomei posse, fui trabalhar como professora de primeira à quarta série. Bem aí eu comecei a trabalhar como professora profissionalmente na prefeitura do Rio com as turmas de primeira série, alfabetização até a quarta série. Trabalhei um bom tempo e comecei logo em seguida fazer a graduação, a estudar na UFRJ no curso de história. Depois eu fiz me formei e fiz um concurso pro ensino de segundo grau, continuei dando aula para segundo grau e para os anos iniciais. Depois eu fiz outro concurso e passei para professor dos anos finais de história. então fiquei um bom tempo na prefeitura do Rio, fiquei 33 anos, trabalhei 33 anos e no estado no estado eu trabalhei 26 anos. Quer dizer, então, assim, essa trajetória de vida como professora do ensino básico, com todas as minhas inquietações sempre, sempre com muitas inquietações, eu não fiz logo, não tive condições de fazer logo o mestrado e o doutorado eu fiquei mais de 15 anos só trabalhando criando os meninos criando os filhos, que minha trajetória de vida, minha formação se deu com a formação de família também e depois eu retornei para especialização na UFF e aí logo em seguida mestrado e doutorado, mas eu já estava em outra fase da minha vida né. Eu acho que a minha formação durante o doutorado eu fiz concurso para cá, para UFRJ e já entrei nessa vaga de professor de didática e prática de ensino. Eu vejo isso como desdobramento da minha carreira como professora. Quando eu optei por exemplo pela Universidade, logo no vestibular por história, na verdade o que eu queria ser era professora de história. Então assim, eu sou professora desde sempre, desde pequenininha, desde sempre. E esse meu lugar aqui minha preocupação sempre foi essa: articular muito com a escola de ensino básico, sempre dá esse retorno para a escola né do ensino básico e eu acho que a prática de ensino e a didática essa disciplina particularmente, ela me permite isso, ela me permite que eu mantenha meu pé na escola pública na escola da rede básica, que eu acho que é uma preocupação fundamental né de nós professores de prática de ensino. Eu acho que é isso. Eu vejo esse lugar de onde eu falo hoje dessa forma, como um desdobramento da minha carreira natural e merecido, eu acho que eu mereço estar nesse lugar né como professora, como pesquisadora. Hoje já como pesquisadora esse meu olhar para trás né, eu acho que contribui muito, esse olhar de professora contribui muito para as minhas pesquisas e muito mais para minha atuação na prática de ensino, no contato com os meus alunos, na formação desses meus. Eu acho que tem um papel importante essa trajetória.

Bem respondendo a segunda pergunta que é qual o papel e a importância dessa disciplina para a formação do professor de história, são duas perguntas na verdade nessa segunda questão né pensar isso na estrutura acadêmica do curso de licenciatura hoje da UFRJ? Da UFRJ

especificamente é. A UFRJ acho que não preciso falar muito ela tem uma estrutura de formação de professores, pelo menos no curso de História diferenciada né. Assim a formação desses professores ela se dá nos últimos períodos de formação. Então, a entrada do Estudante se dá pela pelo bacharelado e não pela licenciatura e isso aí já tem um papel assim muito... isso aí já é um indício né do que se espera desse aluno nesse curso de História. Se espera formar o pesquisador, o historiador e quando eles frequentam as nossas aulas na prática de ensino e já estão praticamente no sétimo, oitavo período, finalizando o curso. Então isso aí tem essa especificidade do curso, da estrutura acadêmica do curso licenciatura na UFRJ hoje. Que nos reporta aquele modelo tecnicista dos 3 mais 1. Primeiro você fazia o bacharelado só depois que você pode fazer a licenciatura né. Ela se torna limitadora porque na verdade licenciatura ela aparece nesse formato como complemento, sempre como complemento. Então, é o pesquisador Historiador que vai complementar a sua carga horária, complementar o seu curso com licenciatura ou não, eles teriam a opção também de parar e continuar a vida acadêmica normalmente com a pós né e tudo mais. Então, o que eu vejo né é que essa disciplina tem importância muito grande na formação desse Professor apesar desse formato engessado, desse formato do curso de História né mais voltado para o bacharelado e não para ela para licenciatura.

Eu vejo que ela tem um papel importante tanto a disciplina de didática, não pode falar da prática isoladamente, tanta disciplina didática como a prática de ensino que são articuladas entre si, pelo que eu tenho visto nessa minha experiência de 7 anos aqui né, nesse trabalho durante 7 anos é que ela realmente mexe, mobiliza esse sujeito aluno, esse licenciando no sentido, eu acho que a gente tem alcançado esse objetivo, no sentido de trazer, eu diria assim seduzir esse estudante para nossa causa que é o ensino. De fazer com que ele veja primeiro que o campo de trabalho dele, que o mercado, a questão mínima, mais prática, que o campo de trabalho dele, ele não pode pensar o curso sem pensar nesse futuro profissional dele.

Então, esse campo de trabalho dele, a escola do ensino básico é o campo que ele vai ter mais acesso até mais facilidade para estar inserido ao finalizar o curso. Em segundo lugar ele a partir dessas da nossa atuação tanto a prática e a didática e também as disciplinas, eu acredito que as disciplinas pedagógicas também contribuem para isso né, que ele possa ter um olhar diferenciado para escola básica. Na época quando a gente ver esse aluno chegando aqui a gente percebe um preconceito, um estereótipo em relação escola, principalmente escola pública e ao professor que tá na escola né. A gente sente, o próprio discurso do estudante é de distanciamento desse professor né, eles pensam “tudo que eu aprendi no ensino básico, na escola básica em história não era bem assim”, então, eles vêm com olhar muito crítico da escola e desse professor.

E ao longo do curso a gente vai vendo que, até por conta da nossa intervenção, não é intervenção né, ao longo dos nossos encontros dos nossos debates, a gente vai vendo que há uma mudança, não que eles deixam de ter uma postura crítica em relação à escola ou em relação a determinados professores, muito pelo contrário né mas eu acho que é sem sombra de dúvida um olhar diferenciado. A própria questão do ensino, da pesquisa, eles entenderem que o nosso campo né é um campo também muito fértil para as pesquisas, coisa que eles não acreditam eles acham que a prática é a prática, e a pesquisa é a pesquisa. Que a pesquisa tá lá no IH e a prática tá aqui na escola de preferência da escola né então quando a gente trabalha na disciplina de didática com textos mais complexos, mais densos né para pensar a história, mesmo conceitos da disciplina da História que são muito caros pra gente, a questão da temporalidade, ensino e tal, eles tomam assim um choque porque eles imaginam que a didática vai dar assim um suporte pra prática. E não é bem assim. A didática e prática são disciplinas que se articulam de modo que possa trazer para esse licenciando uma gama de questões. Só para acrescentar eu acho que essa questão da importância da disciplina na formação do professor de história, eu acho que daria pra gente falar aqui várias questões sobre isso né, o que que eu penso é que pode influenciar esse estudante como essa disciplina pode influenciar a estudante eu acho que como eu já falei num primeiro momento, de um modo geral grosso modo né seria se ele mudar a perspectiva que ele tem em relação, mudar esse olhar né, em relação ao papel mesmo da licenciatura, de entender a importância dessa disciplina mesmo aqueles alunos que já vem com a prática que já tem aula que já estão há muito tempo trabalhando com turma né eles mesmos no final do curso eles confessam que foi muito importante o diálogo muito importante as leituras, a gente tem esses registros mesmo de avaliação então assim eu acho que essa mudança de olhar eu acho que é o primeiro passo para eles se entenderem como docente, assumirem esse papel de docente e saiu um pouco de ser quadrado né de que o IH é pesquisa e a prática é prática mesmo, é aula e tal. Então, não tem nada a ver uma coisa com a outra. Então a gente consegue tirar eles desse lugar.

E a importância da disciplina na formação desse Professor eu acho que tem muito a ver com a terceira pergunta que é como se dá nas aulas a formação política desses futuros professores. Eu acho que o primeiro momento como eu já falei ele responde na segunda questão ao mesmo tempo em que a gente trabalha nesse sentido né de mudar essa perspectiva do aluno dele entender esse curso como potente que ele precisa dessas enfim dessas ferramentas da didática para entrar para sua atuação e tal eu acho que isso já é um movimento político importante. Na verdade, a gente já tá começando a falar, já tá começando a pensar nessa formação política desses futuros professores. É assim a gente falar em História, aula de história

a gente não pode, eu acho que a história não pode pensar em não tá sempre articulando as questões políticas nas Gerais e as questões política da nossa profissão né com cenário atual, com o cenário em que a gente está inserido, que o curso próprio curso, a universidade, a escola Básica, então assim na medida em que a gente seleciona eu acho que a gente depois pode ter uma conversa mais específica sobre os conteúdos, eu acho que a todo momento a nossa preocupação com a formação política ela está presente desde primeiras aulas quando a gente vai falar da importância da disciplina história na escola básica e da importância da prática de ensino e da didático, isso aí é um ponto do nosso currículo.

Logo no início da prática de ensino na formação do professor que já é um ponto nosso de cara né que a gente conversa com os alunos na formação eu acho que a gente já tá pensando nessa nesse caminho né trabalhar esse olhar crítico, o aluno conectado com o mundo que nos cerca, ativo o tempo todo participante crítico naquele que quer então mais da gente do que um simples movimento de seleção de conteúdos. Eu acho que por trás é desse cenário do que a gente poderia chamar do currículo propriamente dito um dos conteúdos selecionados eu acho que a gente tem essa preocupação. Não só eu individualmente como todo o nosso grupo de pensar nessa articulação dela não apenas não simplesmente da formação profissional desse menino, da formação pedagógica, profissional, mas a formação política. Eu acho que isso aí também não é um papel só nosso da prática, específico da prática. Eu acho que a própria disciplina, as próprias disciplinas da história, eles estão se formando o tempo todo com o professor, eu não estou reduzindo a formação desse profissional a didática e prática de Ensino. Se não eu cairia no mesmo discurso muito parecido com discursos do lado de lá. No “lá eles aprendem história, aqui eles vão aprender a ser professores de história”. E aqui eles vão ter uma formação profissional da história. Aqui esses professores vão ter uma formação política e aí aqui é que a gente vai definir isso. Eu acho que não, quando eu recebo esses alunos eles já têm uma formação política consistente. Eu acho que todos os colegas da história, eu penso né, tem a ver com essa formação política deste estudante. Eles chegam aqui no sétimo/oitavo período aí a gente sente na entrada, logo lá na entrada dos alunos eles já trazem cada um os seus posicionamentos políticos, suas afiliações teóricas né. O que a gente trabalha, o que a gente pensa, a gente quer formar, que professor que a gente quer formar que a gente pensa em colocar no mercado de trabalho é sujeito crítico né. Quando a gente está lá na escola básica eu acho gente também tem esse pensamento, eu acho que isso aí é a história, não tem como a gente fugir é esse sujeito crítico. Nesse sentido tanto os conteúdos de história eu acho que a gente não tem como a gente trabalhar os próprios conteúdos da história, os próprios conteúdos da disciplina didática né sem pensar hoje na escola sem pensar no currículo na reformulação curricular que

está batendo a nossa porta, sem pensar nesse tempo nebuloso. Então, esse diálogo com a vida política do país e com o posicionamento político que es que esse estudante venha a ter né eu acho que percorre o tempo todo a nossa narrativa como o profissional formador de professor de história né.

Eu acho que é uma coisa que vem muito forte, talvez se você conversar com os outros colegas da equipe acho que todo mundo em relação a formação política acho que isso vai ser uma questão muito presente, mas também frequente em todas as nossas falas, pensando nesse professor da escola básica que o hoje é desvalorizado. Muitas vezes a gente aproveita até mesmo essa impressão que ele traz do professor logo no início no curso para trabalhar isso mais tarde com eles né. Porque quando eles vão para escola, eles vêm que esse professor é um intelectual é um cara que pensa muitos deles têm doutorado estão trabalhando na rede estadual. Fora os colégios que supostamente são aqueles colégios de qualidade onde eles fazem estágio: Cap, Pedro II, CEFET, IFRJ que todos têm doutorado mas também no estado e no município eles encontram esses profissionais. Estado e município são professores das universidades públicas UFRJ, UFF UERJ né são os profissionais mais qualificados supostamente seriam qualificados formados nessas universidades públicas e eles realmente eles estranham. “Caramba o professor, eu aprendi muito com ele, ele discute, ele conversa ele estuda” eles se sentem assim né, o primeiro estranhamento é esse né entender sujeito Professor como um parceiro e não como um outro, aquele cara que está lá só voltado para as tarefas escolares né dele. Então é isso, eu acho que essa questão da formação política ela é inerente ao nosso trabalho profissional e sintetizando assim para a formação do professor de história principalmente neste curso específico da UFRJ, essas disciplinas têm um impacto muito grande, de uma forma geral eu percebo isso né, ela se ela é trabalhada em dois semestres. Ela tem esse diferencial também porque o nós ficamos com esse mesmo grupo o ano inteiro. É uma questão que você tem muito mais integração com esse estudante e aí você consegue perceber essas mudanças com muito mais facilidade. Para eles esse impacto é logo de início visível e finalmente nessa estrutura acadêmica não sei em outras universidades eu considero fundamental para a formação do estudante. É a forma como a gente articula didática e a prática a teoria e a e a pesquisa mesmo, como é que eu acho que é uma questão interessante a gente que a gente pode até, não sei, eu surgiram que vocês investiguem que é também como a gente vê o estágio mesmo propriamente dito. Qual é essa nossa expectativa do estágio porque quando eles entram ele vem com uma visão de que o estágio é um peso para eles, vai ser um peso, vai dar muito trabalho, eles vão ficar na escola observando apenas, numa posição muito passiva. Então, logo de início eles acham que as 300 horas nunca vão conseguir terminar que é um absurdo, enfim, o estágio como

um peso e dependendo da forma como a gente encaminha o estágio essa permanência dele na escola, a gente percebe uma mudança muito grande também. Então, também é a forma como o professor da disciplina didática né articula as discussões que faz em sala com as ações desse estudante na escola pública.

Isto acho que também é um dado importante para pensar nessa essa articulação né. Se vê esse campo do estágio também como um campo potente também para pesquisa na medida que ele vai... você vai privilegiar esse olhar que o Estudante tem a partir do debate né que a gente trava em turma. Como é que ele vai.. não reduzir só a observação mas também ação, e não só também ter que fazer as coisas, você tem que dá aula tem que fazer isso. Não. Mas como é que se dá essa articulação e como é que como é que são encaminhadas né no próprio estágio pelo professor. Eu acho que isso aí modifica bastante, interfere bastante nesse papel da prática de ensino, da disciplina.

## ANEXO 2

### **Entrevista realizada com a professora de Didática e Prática de Ensino de UFRJ Alessandra Nicodemos**

(11 h, 03 de agosto de 2017, no laboratório LEPEJA)

A entrevista ocorreu a partir dessas 3 perguntas:

1. Como você se tornou professora de Didática e Prática de Ensino de História e qual foi sua trajetória até esta disciplina?
2. Qual o papel, a importância desta disciplina para a formação de professores de História, pensando também a estrutura acadêmica do curso de licenciatura da UFRJ hoje?
3. Como se dá, nas suas aulas, a formação política destes futuros professores?

**Alessandra:** Primeiro eu me tornei professora de História da Educação básica. Eu me formei em 1996, e aí tive Bárbara nesse período, e aí passei no primeiro concurso em Janeiro de 1998. Comecei no início de 1998 na rede estadual. Depois disso muitas experiências como professora da educação básica. Eu atuei na rede estadual, depois atuei como contrato em Angra dos Reis, como professora substituta. Foi uma experiência fundamental para minha reflexão sobre ser professora de história, a partir da experiência de uma professora que era a orientadora pedagógica, nem lembro se o nome era esse, coordenadora pedagógica do município de Angra. E ela foi fundamental porque ela completou a formação que eu não tive na universidade, no sentido de que dar aula de é muito mais complexo do que só dar aula de história. Então, o envolvimento a capacidade intelectual dela foi marcante assim, então eu acho que isso me forma... começa a fazer dentro de mim reflexões que eu acho que depois eu vou aí ganhando fôlego, e eu vou sistematizando, então, não era só ser professora de história, mas era também refletir sobre ser professora de história. Eu acho que é aí que começa a se formar uma professora de prática de ensino de história.

Junto a isso, antes na minha formação eu militei na educação popular. Em projetos de educação de jovens e adultos na cidade de Deus e ali nessa experiência que foi muitos anos e acompanhou durante muitos anos a minha inserção como professora de história, já como funcionária pública, eu tive contato com a obra de Paulo Freire. Leitura a partir dessa experiência de educação popular com educadores populares. Não necessariamente são os professores formados na academia. Ai também é uma experiência que me faz me formar como

uma intelectual da formação de professores. Dentro desse grupo eu começo a me destacar e a fazer leituras e a propor, porque como ele era auto gerenciado, a gestão era meio coletiva de uma certa forma eu já começo ali a sistematizar essa atuação. E isso vai me colocando de novo no lugar de alguém que vai refletindo. Então, acho muito importante que a experiência da prática, do cotidiano profissional, ele é fundamental para formar, na minha opinião, um intelectual. A academia não forma. A academia não forma. Eu acho que isso aqui... eu acho que eu sou o que eu sou como intelectual é fruto dessas experiências do meu cotidiano.

Bem, posto essas duas experiências que elas são significativas, depois eu vou atuar na rede municipal do Rio de Janeiro, eu passei em concurso público. Nesse interim, eu começo como Professora Substituta do Colégio Pedro II, que também foi uma experiência que eu atuei exatamente com as duas professoras da pesquisa da Ana Monteiro. A prática daquelas duas professoras. Elas eram de São Cristóvão e eu fui de São Cristóvão. Elas tinham aquela experiência, aquele projeto alternativo de trabalhar História Temática, aquilo que a Ana relata na tese dela, e depois publica naquele livro. E ali também foi muito marcante porque ali eu ousei romper com tudo que eu fazia, por mais que eu tivesse muito diálogo com o referencial freiriano ali de uma certa forma uma metodologia para o ensino de história me foi apresentada. E eu topei, nem todos os professores substitutos topavam, eles preferiam caminhar... e eu topei praticar o projeto exatamente como elas faziam. Isso já um a dois anos depois, eu acho, que do período que elas aplicaram, que a Ana pesquisou. Isso também é uma experiência interessante porque você percebe o que está por trás desse modelo, o que elas rompiam no modelo de história tradicional e inclusive é um modelo que depois eu replico na rede municipal, na escola da Cidade de Deus. Claro que com muitos ajustes, mas eu replico em outra realidade que não é o Colégio de Excelência um pouco essa ideia da auto avaliação dos alunos, a construção de conceitos e não de conteúdos factuais, o rompimento um pouco com essa história antiga nas séries iniciais. Então, eu acho que é isso. Eu acho que eu me formo professora de prática por essas experiências que fui constituindo.

Depois disso com a segunda matrícula no município e me acomodo na minha escola. Fico 9 anos na minha escola como única professora porque ninguém queria dar aula na Cidade de Deus. Então, eu tive as duas matrículas. Lá também é uma experiência muito interessante como professora de História porque a gente... por se uma escola muito complicada em termos de violência, ela tinha uma organização diferenciada. As salas eram organizadas por disciplina. Então, eu tinha uma sala de história, a professora de matemática tinha uma. Porque era uma forma deles não picharem, não quebrarem... Então eles que se deslocavam, coisa rara em escola pública. E dessa forma a gente preservava mais a sala. Isso foi muito rico porque eu tinha a

minha sala. E como eu era a única professora de história nos dois turnos era a minha sala. Então, era uma sala muito específica né, assim comparado com outras salas. E com regras e com muitos materiais porque antes, não sei como é que tá hoje, mas a rede Municipal do Rio de Janeiro durante o tempo que eu atuei ela dava ao professor recursos. A minha sala tinha livros, dicionários, mapas, livros paradidáticos e tudo isso vinha pra escola e eu né arrumava fala ela era uma sala. Ela era uma sala em círculo, então tinha toda uma dinâmica. Ali foi um laboratório. Eu pegava esses meninos no sexto ano e ia até o nono ano. Eu era a única professora de história. Então, eu pegava gerações de meninos, eu pegava o primo, o irmão. E a cidade de Deus era um local que eu já tinha atuado também como educadora popular, então eu tinha toda uma familiaridade com aquele espaço. Acho que essa experiência do município também me forma com professora de prática de ensino, porque ali eu fui estabelecendo outros referenciais, isso dada as condições.

E isso é uma lição que eu levo hoje que eu falo hoje com os alunos. É transformar um limão numa limonada. A gente tem que estar muito atento quando está na rede pública na condição precarizada que dos professores que estão na Rede Pública e de que forma você rompe. Quais são as possibilidades, brechas que podem surgir dentro desse cotidiano que podem fazer você construir o que eu chamo de um currículo crítico emancipatório que é o que me move na formação de professores.

Agregado a isso eu termino o mestrado onde eu não discuto ensino de história. Eu terminei a graduação e comecei o mestrado. Tudo isso que eu narrei, toda essa trajetória foi fazendo o mestrado. Meu tema do mestrado foi um tema que eu tive antes quando eu era graduanda, eu trabalhava como educadora de meninos de rua que era minha atuação profissional para além da militância na educação popular, porque eu tirava minha subsistência como trabalhadora. E eu escrevo a minha dissertação sobre isso: movimento nacional dos meninos e meninas de rua. Foi uma dissertação difícil de ser escrita porque filho pequeno. A Bárbara era pequena, ela nasceu com alguns problemas de saúde e tendo que trabalhar. Fazer tudo isso que eu falei e ainda ter que escrever. Quando eu terminei a dissertação, eu falei: “nossa, não quero essa vida acadêmica. Não é para mim”. E a minha condição de trabalhadora me diz vou continuar trabalhando. Eu costumo brincar que eu sou aluna de jovens e adultos da pós-graduação, porque eu vou fazer o doutorado 9 anos depois. Aí eu brincava com a minha turma que era aluna da EJA da pós-graduação. Por uma opção mesmo. Mas no meio desse processo, muito em função dessa atuação na Cidade de Deus, eu fui convidada por uma professora que era coordenadora da Estácio, universidade privada, e que atuava com educação

popular, para dar aula na Estácio. E aí eu fui para o ensino superior privado. Trabalhei 7 anos na Estácio. No meio dessas coisas, a noite eu atuava como formadora de professores no curso de Pedagogia e depois no curso de História que foi montado depois. Mas ali eu encarava não como uma experiência acadêmica, era uma formação de professores, mas era uma experiência profissional ali tava muito vinculada a minha necessidade de manutenção da minha subsistência como trabalhadora. Quando o curso de história foi montado na Estácio, eles me convidaram para construir a proposta. A proposta do estágio, da prática de ensino. Eu dava uma disciplina chamada metodologia de história e geografia para as séries iniciais para o curso de pedagogia, e aí eu fui convidada. Porque o pessoal que foi contratado para o curso de história da Estácio recém-formado, recém-criado era uma galera da história. Nada de educação. Então, eu recebi esse convite e construí esse projeto a partir muito de leituras que eu já vinha fazendo, mas que ali eu sistematizo. A Circe (Bittencourt), a própria Ana Monteiro e a partir da minha prática. E aí construo uma proposta para a Estácio que é implementada, as ementas, tudo que era construído das disciplinas sobre prática de ensino de História na Estácio. E atuo na Estácio até passar no concurso aqui quando eu tive que pedir demissão. Então, eu trabalhei esse tempo todo de 7 anos na Estácio e 9 anos no município concomitante. Então, quando eu chego aqui na UFRJ eu já era uma professora de Prática de Ensino de História, com uma clareza do que eu acho que é importante, é claro que algumas coisas se alteram, mas não vejo distinção entre meu aluno da UFRJ e meu aluno da Estácio, alunos de excelência ou não. Muito pelo contrário eu tinha alunos brilhantes na Estácio e alunos bem preguiçosos na UFRJ. Então, essa dicotomia é uma falsa questão na minha opinião. Então, eu já cheguei aqui como uma professora. Quando eu cheguei aqui eu já tinha 5 anos formando professores de história que foi o tempo que eu atuei. O concurso eu nem ia tentar, mas aí no meio disso há uma pressão da galera da Educação de Jovens e Adultos, pessoas que estavam próximas porque ainda tinha outra questão. Eu fui convidada para prefeitura do Rio para construir o documento curricular de história pra educação de jovens e adultos. Construir uma proposta curricular depois construir um material didático. Isso eu fazia fora da minha matrícula. Isso eu recebia como assessora junto com professores da rede. Nessa época a gerência do Peja do município do Rio era muito interessante. Era Flora que estava a frente e mesmo em gestão de direita do César Maia, ela é uma pessoa muito interessante e conseguia... então a gente construiu. E tem essas apostilas e isso tudo conforma um pouco essa minha formação. E nisso eu tinha muito contato com o Osmar Saga que estava próximo e eles me pressionando para tentar o doutorado. E eu fugia. Aí em 2009 eu resolvi tentar, aí eu entro e vou discutir Ensino de História da Educação de Jovens Adultos, trago um pouco essa experiência da prefeitura e mais material que eu mesma produzi, entrevistas com professores a

partir da perspectiva da proletarização docente, autonomia docente e prática. Professores de história do PEJA. Entendendo que no Peja, a professora pode ser de história e geografia porque o currículo é integrado. Mas no foco de observação eu peguei os professores de História. Aí no bojo do doutorado pintou o concurso e aí eu fiz. Em 2010, eu entrei no concurso em 2009 e fiz o concurso em 2010. E entrei aqui na UFRJ em agosto de 2010. Não tinha nenhuma relação com a UFRJ, toda minha formação foi na UFF, não conhecia essa estrutura. Muito distante até da minha formação, a UFF tem uma tradição mais marxista, meu referencial teórico político. E é isso. Acho que essa coisa do concurso trouxe o projeto que eu tinha construído, de uma certa forma eu já era uma professora.

**Érika:** E qual o papel, a importância desta disciplina para a formação de professores de História, pensando também a estrutura acadêmica do curso de licenciatura da UFRJ hoje?

**Alessandra:** Eu faço essa pergunta na minha tese, qual importância do currículo para os professores de história né. Então, eu vou tentar dividir isso metodologicamente como eu fiz na tese. É importância para quem? Se a gente pensar a importância para o curso de História, para o instituto de história é nenhuma. Não tem nenhuma importância. Para muitos alunos não tem nenhuma importância. Agora para alguns alunos já tem uma importância. São aqueles alunos que efetivamente se matriculam no curso de história querendo ser professor. Esse sujeito ele cursa todas as disciplinas, que eu nunca vou chamar de teórico, de disciplinas teóricas, para depois cursar a nossa disciplina que é teórica também. Eu tenho clareza disso, que essa dicotomia é completamente absurda e hierárquica contra a educação. Então, a importância positiva desta disciplina reside neste sujeito. E somos nós, professores de prática de ensino, que encaramos essa importância e brigamos por essa importância e os alunos, aqueles que efetivamente vislumbram a possibilidade de ser professor. Pra esses, tem uma importância. Então, na minha opinião se eu pensar o currículo de história como um todo, quantitativamente, pra grande maioria não tem nenhuma importância. Eu não tenho dúvidas disso. E digo isso na minha própria experiência como aluna. A gente fazia, eu não porque eu já queria ser professora. Eu fazia outro curso na UFF – serviço social – e quando eu mudei, eu mudei porque eu queria ser professora. Então pra mim foi um choque aquela disputa para ser historiador. Porque eu já vinha da educação popular, então, eu me sentia perdida, falavam de umas coisas que não faziam o menor sentido porque eu queria ser professora. Então, o povo quando vem de uma experiência como eu de pré-comunitários, que veem de experiências de militância, que veem de experiências já de ação de educação popular, comunitária eles veem importância, porque eles entendem que isso faz parte da formação. Mas pra grande maioria que querem ser historiadores,

para os professores do IH... nada, nada, nada. O debate da BNCC deixou isso bem claro. Eu sou um pouco entrincheirada quando o assunto é isso, porque isso me incomoda. Claramente me incomoda demais.

**Érika:** Mas pensando a formação de futuros professores, você Alessandra considera...

**Alessandra:** Fundamental. Essencial. A única chance que eles têm de não serem engolidos por esse sistema na experiência da docência. Porque eles são. Eles são. Tem um relato de um amigo meu falando do professor de História que chegou na escola dele. Ele é um debochado. O cara não conseguia cumprimentar as pessoas. Eles estavam tão acuados, tão assustado, tão perplexo com aquilo ali que ele não conseguia cumprimentar as pessoas, falar com os alunos, coisas que são simples. O cara vive no universo da academia, e quando chega na escola, a escola eu costumo dizer que é o epicentro dessa sociedade capitalista, porque está todo mundo na escola. Hoje é escola, professor de massa, então todas as contradições estão ali. Quem viveu em bolha, quem se formou em bolha, quando chega ali coitado eu tenho até pena, porque a pessoa sofre. Ele já debochado, esse cara que já é professor, e ele fica rindo. Ele fala: “coitado, esse aí não aguenta três meses”. E não aguentou. Então, assim isso é uma questão. E acho que ela 9 (a disciplina de Prática de Ensino) é fundamental, porque senão assim, o cara não sai da bolha e ele não tem ideia. Os alunos dizem que eu sou radical. Eu já chego e digo isso no começo da disciplina: “isso aqui é para os fortes”. E é pra quem está aberto a abrir fronteiras. Se você pensa que vem pra cá com suas fronteiras fechadinhas e não vai alargar e ao mesmo tempo que não vai contribuir, que eu acho que se retroalimenta essa contribuição, desiste e vai fazer outra coisa. Porque se professor hoje é isso. Não tem saída, não tem ilusão. Ao mesmo tempo é potencialmente revolucionário, transformador. Eu acho. Pra não parecer que eu só mostro o lado pessimista. Para alguns é a própria sobrevivência de leitura de mundo. Porque leitura de mundo não é só aluno que é analfabeto não. Leitura de mundo todo mundo tem que ter e eu acho que a gente na prática de ensino, eu nunca tinha pensado nisso, eu acho que a gente na prática de ensino faz leituras de mundo para eles, discute leituras de mundo, amplia leituras de mundo. É isso que a gente faz. Dentro disso do que o Paulo Freire fala, não é um processo iluminista de alguém sobre o outro, mas que dialógico, horizontal. Mas é porque o cara não tem ideia. Não tem contato. Aí o estágio é ótimo, porque o estágio é a materialidade do que a gente está falando, seja no Pedro II, seja no Creja, seja no Kubistchek. Em qualquer lugar que ele está, ali a bolha já estorou. Até em colégios de excelência. Vai ver a postura do aluno do CEFET. Não está nem aí pra aula de história. Então, não todos, mas é um pouco dessas contradições.

**Érika:** E aí, você já falou um pouco... mas como se dá a formação política desses futuros professores, como você pensa a formação política deles?

**Alessandra:** Assim, essa é uma discussão fundamental. Eu sou Freiriana, eu sou completamente freiriana, não só frase de facebook. E o Paulo freire é a pessoa que com toda clareza nos traz e embasa a educação como ato político. E é isso. Educação como ato político a gente vai entender pelo método freiriano de que existe posição. Então, eu brinco assim, não tem essa de escola sem partido. Eu tenho posição. Não tenho culpa por isso e não acho que estou inculcando, acho que eu tenho uma posição política como todo mundo tem uma posição política. Até a neutralidade, até a escola sem partido, até a alienação, tudo isso é posicionamento político. Até eu vir até aqui só ensino Revolução Gloriosa não quero saber, até o menino lá assustado na sala dos professores, na sala de aula da escola pública de massas, isso é um posicionamento político. É difícil pra ele, mas ele fez uma decisão política, ele decidiu só ler o mundo de uma certa forma, ele achou que só precisava trabalhar bem a fonte, a fonte histórica. Isso é uma posição política. E aí paga o preço, ou ele arruma emprego para trabalhar as fontes históricas ou ele como professor, não vai conseguir. Então, é isso: como a educação é um ato político e eu formo educadores, logo, essa formação ela é enviesada de uma perspectiva política, que é a minha. Eu costumo dizer isso pra eles: isso é só a minha modesta opinião que pode não servir nada para vocês, mas a minha opinião vai ser dita aqui, é assim que eu formo, não tem outro jeito, porque os textos que eu defino, as atividades que eu defino para realizar em sala de aula de uma certa forma passa por essa minha opção política, mesmo que seja uma posição política de diálogo, de participação, de horizontalidade, de construção de conhecimento. Eu lembro que, quando nos primeiros semestres, eu tomei um susto, meus alunos da UFRJ não falavam. Aí eu falei: gente, vocês estão com algum problema? Meu primeiro semestre! Gente, vocês estão com algum problema? Não, professora, a gente não fala. Na aula de História no IH, a gente não fala, só fica calado. Eu falei “Ah, vocês vão ter que mudar esse negócio. Não tem como! Se a prática de Ensino é a reflexão sobre o que vocês vivenciam no Estágio, a trajetória de vida de vocês conformando o que vocês vão ser como professores, como é que eu vou fazer isso só comigo falando? Eu já sou professora...” Isso é ato político, entende? É claro, e a gente não pode fugir disso, você tem uma posição confortável, porque você escolhe os textos, você escolhe as atividades. Todo mundo que escolhe um texto, todo mundo que escolhe um tema, já está sendo verticalizado na sua ação. Não, se escolho Paulo Freire, se eu escolho Libâneo, se eu escolho Garrido ou Demerval Saviani, qualquer escolha que eu faça, o programa, ele é sempre uma escolha que, de uma certa forma, direciona um posicionamento político. O que

você pode ampliar nesse posicionamento político é como você lida com esse feedback. Então, eu vou falar, falar, falar, se ninguém fala. Então, se o aluno vem e faz uma leitura daquele texto, a gente vai discutir isso. Eu adoro meus alunos liberais. Eu tinha um da História da UFRJ que eu era apaixonada por ele, porque ele era de uma inteligência! Não era essa direita burra, idiota, igual à do Congresso ontem (??/08/2017), mas uma direita inteligente, sabe? A gente discutia marxismo. Então, eu gosto e respeito: o branco, classe média, liberal, o homem. Não tem: essa coisa é aberta, se você vem pro debate, se você vem pra discussão, a gente pode discutir tudo. E, como eu falo, essa é só minha modesta opinião, a gente está entendendo que é ela que direciona o caminho, mas depois essa caminhada, a gente faz coletivamente... É isso.

**Érika:** Obrigada.

### ANEXO 3

#### **Entrevista realizada com a professora de Didática e Prática de Ensino de UFRJ Amílcar Pereira**

(17hs, 21 de junho de 2017, no laboratório NEC – FE/UFRJ)

A entrevista ocorreu a partir dessas 3 perguntas: 1. Como você se tornou professor de Didática e Prática de Ensino de História, qual foi sua trajetória até esta disciplina; 2. Qual o papel, a importância desta disciplina para a formação de professores de História, pensando também a estrutura acadêmica do curso de licenciatura da UFRJ hoje?; 3. Como se dá, nas suas aulas, a formação política destes futuros professores?

**Amílcar:** Tá, essa segunda de certa forma responde um pouco a minha primeira, porque eu comecei a cursar história lá no IFCS, na época, em 1996, eu tinha muitas dificuldades. Eu vinha de escola pública, então, tem várias histórias engraçadas desse início. Uma que eu sempre lembro que era engraçada, eu tinha uma professora portuguesa que se chamava Manoela, logo no primeiro período, metodologia I, e ela falava: “porque os paradigmas...” porque a epistemologia...”. E eu não entendia nada, nem o que ela falava, nem o que significavam as palavras. E teve um dia que ela falou assim: “porque o paradigma dominante”. Eu pensei “ferrou, não sei nem o que é paradigma, ainda tem um que manda nos outros? Eu vou sair fora”.

Mas não sai, estudei muito e fui cada vez mais entrando nesta perspectiva de me tornar pesquisador em história, que é o que valoriza lá no IFCS. Eu tive sorte porque eu trabalhei a graduação toda, em vários momentos eu trabalhei em mais de um lugar ao mesmo tempo, foi muito difícil em termos econômicos e financeiros mesmo me manter no curso. Mas em um determinado momento, eu fui fazer estágio no CPDOC na Fundação Getúlio Vargas, e eu comecei a trabalhar num estágio no setor de História Oral. Comecei a trabalhar com a Verena Alberti que era uma liderança, até nacional no setor de História Oral. E comecei a entrar cada vez mais no universo da pesquisa acadêmica na área de história. Já seduzido pela perspectiva de me tornar pesquisador da História, ter uma vaguinha no CPDOC e trabalhar lá com a Verena fazendo pesquisa. Inclusive na época nem tinha ensino superior, pós-graduação. Tinha até uma pós-graduação, que era um Mestrado Profissional em patrimônio e tal. Mas não tinha graduação, mestrado, doutorado como tem hoje lá no CPDOC. As pessoas eram só

pesquisadoras mesmo, isso era raro, porque em geral pesquisador de história trabalha em Universidade e precisa ser professor também. Mas então eu estava caminhando por um lado nesta pesquisa de me tornar pesquisador e por outro lado com a música, porque eu tocava muito, a sério. Um desses trabalhos era a música, eu tocava na noite, durante alguns anos eu fiz trilha sonora, direção musical de teatro, então trabalhava mesmo com a música, era meu ganha-pão juntamente com a Saraiva. Eu trabalhava assistente de loja na Saraiva.

Então, foi uma trajetória muito difícil, eu fiz a faculdade em muito tempo, a graduação em muito tempo e até o final da graduação eu me dividia entre a possibilidade de ser músico e a possibilidade de ser pesquisador em história. Até que eu comecei a cursar a disciplina de formação de professores, a Prática de Ensino e Didática Especial de História com a Ana Monteiro em 2001 e isso foi transformador na minha trajetória. Literalmente transformador, porque fui fazer lá no Cap-UFRJ, fui indicado por amigos que fizeram antes e aí disseram com muita ênfase: “Não você tem que fazer lá no CAP, não faz a noite porque a noite só tem Professor Substituto”. Só tinha a Ana de professora efetiva e era só no Cap. E dois amigos muito queridos insistiram muito: “não, vai. A gente fez e foi maravilhoso”. Isso porque eu não fiz com eles porque eu estava atrasado, que eu trabalhava muito. Então, fiz a graduação em 6 anos e meio. Não conte pra ninguém não, fica entre nós (risos). Mas foi longa mesmo. Eu até tive que trancar um período. Foi um período muito difícil, trabalhei muito, de carregar caixa, foi o período em que montamos a loja da Saraiva rua do Ouvidor, e eu era assistente de loja, tinha que carregar caixa nas costas. Esse período em especial foi muito difícil, eu até tranquei, ia ficar reprovado e tal e aí tranquei a matrícula.

4 Mas, enfim, esse final no Cap, com a Ana, com a elegância da Ana. Eu era muito fã da Ana e as aulas no Cap, as trocas com os alunos... O meu grupo, eu dei muita sorte porque a gente trabalhava sempre grupos e eu caí com duas amigas que não eram tão amigas, mas que se tornaram madrinhas do meu casamento. A gente ficou muito amigo, o trabalho foi muito legal. Era a Gisele e a Virgínia. Então o grupo éramos eu, Gisele e Virgínia, no Cap com o Ceará que era o supervisor, o Professor Regente da turma. E a Ana com a prática, e as aulas da Ana eram no cap. E aí a gente entrou no Cap de uma forma que o Cap virou uma coisa muito presente. A gente tinha aula da prática de ensino lá, as aulas do Ceará, e as trocas entre nós, os trabalhos em grupo... A gente fez coisas que me marcaram muito. A gente levou a turma em Petrópolis, a gente levou a turma no cinema. Fazíamos atividades extras da sala e tal e foi uma formação muito rica. Muitos debates interessantes com a Ana nas aulas, muitas trocas legais com o Ceará e no Cap eu me descobri professor. Eu entendi que essa nova perspectiva que eu

não cogitava muito antes podia ser muito legal. Podia ser uma possibilidade de vida mesmo né. De engajamento e comprometimento para a vida. E me ganhou. A Ana e o Cap me ganharam para essa possibilidade de ser professor. Mas eu trabalhava ao mesmo tempo no CPDOC e não abri mão do CPDOC, continuei trabalhando lá.

A Verena foi uma personagem também muito importante na minha formação, não só pela questão da pesquisa, mas como amiga, como orientadora, como uma pessoa que me abriu muitas portas. A gente começou a fazer uma pesquisa lá que... a minha monografia foi sobre, a partir de um trabalho que Ana passou, olha só que coisa, eu tava muito mais para pesquisa mas a Ana passou um trabalho que eu faço até hoje esse trabalho com os alunos, que é a análise de experiências de ensino de história em diferentes escolas: escola pública, escola privada, de uma escola num espaço não formal.

E, então, aí essa parte da escola pública eu fui fazer na escola municipal onde eu estudei o ginásio todo. Lá na comunidade onde eu fui criado. Chamava Escola Municipal Professor Paulo Silva e eu não sabia porquê do nome da escola fui perguntar e ninguém sabia por que que era Paulo Silva. E daí surgiu a minha monografia. O Paulo Silva era um grande músico, um dos maiores músicos da história do Brasil. Músico erudito, professor emérito da UFRJ, da Escola de Música e era um homem negro retinto, indistigável como diria o Kabengele Munanga. Como é que eu descobri o Paulo Silva? Que ele era o Paulo Silva?

Na mesma época eu era músico ainda e consegui um contrato para fazer trilha sonora de uma festa no Centro Cultural São Paulo. Num lugar muito legal, uma coisa muito legal e aí eles vão pagar direitinho então fiquei muito feliz. Tinha que ir quinta-feira e voltava no domingo de madrugada toda semana durante meses. E justamente na época que eu tinha que fazer monografia. E eu estava fazendo a monografia sobre a Vila do João, sobre os angolanos na Maré. O título era muito legal, o título da monografia era “Angola que reside e resiste na Maré”. Eu nunca esquecia porque eu fui lá fazer entrevista e eu trabalhava com Silvio na graduação. Mas nessa época eu tive que fazer esse trabalho lá em São Paulo e foi também um momento difícil porque eu tinha que viajar toda semana de ônibus, tinha que ir e voltar de ônibus e para conseguir este trabalho eu tinha que ser profissional, tinha que ter na ordem de músicos do Brasil.

Então, eu fui fazer a prova da ordem dos músicos. Aí fiz a prova, passei. Na saída da prova me chamou atenção - essas coisas que são coincidências, mas não são coincidências - na ordem dos músicos tinha uma parede, logo na saída da sala onde se faz a prova prática para obter a carteirinha né, a licença da ordem, tem uma parede branca com dois quadros de

homenagem bem grandes, um é o maestro Villa-Lobos. Todo mundo conhece Villa-Lobos, não foi surpresa nenhuma para mim. Do lado do Villa-Lobos, do mesmo tamanho, da mesma importância, pelo menos o que eu percebi, estava um quadro de homenagem ao Maestro Paulo Silva, um negão retinto. Daí eu pensei: po será que esse é o cara da escola? E fiquei com aquilo na cabeça. Aí o tempo foi passando, eu fui fazer essa pesquisa lá para Ana, aí para fazer o trabalho eu achei que tinha que explicar o nome da escola, um pouco da história da escola, e aí já tinha essa informação, essa dúvida né, será que é o mesmo? Aí fui pesquisar e descobri que era o mesmo. Eu consegui até o projeto de lei de nomeação da escola, e tava lá o Maestro Professor Paulo Silva. Ele é nome de rua na Ilha do Governador, a rua do shopping Plaza na Ilha é Maestro Paulo e Silva, e é o mesmo cara. Tudo isso o mesmo cara. Um negão que era um músico fantástico, super celebrado, Villa-lobos fez um festival de música em homenagem a ele em 1955. Ele morreu em 1957, enfim...

Aí fiz a minha monografia sobre relações raciais no Brasil a partir dessa invisibilidade do Paulo Silva, então, dialogando aí relações raciais, um pouco da biografia do Paulo Silva, eu usei muito o conceito do estabelecidos e outsiders do Norbert Elias e Mozart - a sociologia de um gênio também dele. Porque eu sentia muita relação entre a trajetória do Paulo Silva e a tentativa de afirmação dele como músico erudito, como sujeito político, como, enfim, alguém respeitável na sociedade e a história do Mozart. E aí usava a ideia de Outsiders e Estabelecidos do Elias. E a minha monografia ficou legal, tenho até orgulho, foi bacana. E foi graças ao trabalho que a Ana passou.

E essa monografia e todas experiências no CPDOC, no Cap, tudo isso ao mesmo tempo, me fez acreditar que eu podia passar para o mestrado. Porque até então eu não tinha a menor expectativa de fazer o mestrado em função das dificuldades todas. E a coisa de origem também, venho de uma comunidade muito pobre, de favela e tal e eu achava que esse negócio de Mestrado era para as pessoas mais ricas, brancas da classe média pelo menos da faculdade. Mas nesse contexto todo, tanta coisa acontecendo eu achei que podia. Aí fui fazer prova de mestrado e acabei fazendo mestrado articulando essas experiências todas, pensando na licenciatura que me levou até o Paulo Silva. E aí eu levei esse material todo da pesquisa que eu fiz, da biografia, das cartas, das músicas, das imagens, tudo que eu recolhi na minha pesquisa nos arquivos levei para escola e aí professores da Escola fizeram um evento dentro da escola de uma semana só sobre o Paulo Silva. As crianças fizeram - crianças e jovens - fizeram esquetes teatrais, fizeram músicas, cartazes, revistas, jornais, tudo sobre Paulo Silva durante uma semana. Deram nome lá para o evento acho que era Movimentar uma coisa assim, tudo em função do Paulo Silva e

daquela história que os alunos, ninguém conhecia e passaram a conhecer por causa da minha monografia e da pesquisa que eu levei. Eles copiaram e ficaram com tudo e aí a minha dissertação de Mestrado foi pensando o impacto na escola a partir do conhecimento do patrono, sobre o fato do patrono que ninguém sabia quem era aparecer na escola como um homem negro, muito humilde estudou na escola 15 que na época era a Febem. Ele aprendeu a ser vassoureiro na Febem e também aprendeu a ser músico e se tornou um dos maiores músicos eruditos da história do Brasil. Qual é sua origem, as histórias que eu contava lá na monografia, como tudo isso foi apropriado, que impacto causou na escola como um todo, nas Relações raciais na escola e tal.

E aí, eu fui fazer essa monografia, levei a Ana para minha banca de Mestrado. A Ana gostou da dissertação fez uma avaliação muito positiva. Eu acho que a Ana não esqueceu de mim né por causa disso né. Por ter sido aluno dela, acho que fui um bom aluno, tive uma boa avaliação também, e eu gostava muito, admirava muito o trabalho da Ana e levei ela para mim a banca de mestrado. E aí ela teve oportunidade de ler a minha dissertação.

E a minha monografia de graduação a Verena leu e gostou muito e me convidou para ser... eu era estagiário do programa de história oral e depois de ler a monografia a Verena gostou muito e me chamou para ser assistente de pesquisa dela, não no programa de História Oral, mas num projeto que ela estava escrevendo, que ela resolveu fazer uma pesquisa sobre movimento negro. E eu fiquei empolgadíssimo porque era tudo que eu queria e rolou uma promoção, de estagiário eu fui assistente pesquisa e eu comecei a trabalhar com ela. Montamos o projeto, eu ajudei bastante, mas ela que conseguiu os financiamentos. Mas comecei a trabalhar e em pouco tempo ela me promoveu a pesquisador, parceiro. Então, eu comecei a trabalhar literalmente como pesquisador viajando com ela fazendo as entrevistas. Fui fazer o mestrado, depois entrei para o doutorado e quando entrei pro doutorado as coisas ficaram muito mais confortáveis porque eu ganhei bolsa no doutorado. E era uma bolsa do CNPQ tinha taxa de bancada, então além da bolsa eu ainda podia custear com essa taxa de bancada alguns gastos de viagem, então, por exemplo a Verena tinha financiamento, eu não, então eu usava essa taxa de bancada da bolsa para ir a Brasília fazer entrevista, para São Paulo, para ir ao Rio Grande do Sul. Então, eu fiz algumas entrevistas sozinho e quase todas as outras que eu fiz com a Verena, eu fui já na época do doutorado e com a bolsa. E foi fazendo esses trabalhos de pesquisa sempre pensando na importância do conhecimento em relação a essas pesquisas que fazia essas histórias que eu investigava como muito fino. Como eu não tinha ideia de quem era Paulo Silva, ninguém conhecia nada sobre história do movimento negro, sobre história da população negra

em geral. Durante meu curso de graduação em história, eu não tive nenhuma disciplina, nenhuma oportunidade de discutir relações raciais no Brasil, discutir história afro-brasileira, mas tinha essa preocupação, tinha a história familiar, não posso deixar de dizer que meu pai é um militante do movimento negro. Uma liderança, uma pessoa que dedicou a vida a luta contra o racismo, então, isso é uma coisa que eu tinha muito forte na minha trajetória, mas na Universidade, nas escolas eu não via, no Cap eu não via. Então, a minha Regência no Cap foi sobre esses tempos.

Aí fui fazer minha tese de doutorado na História sobre movimento negro. Foi com a Hebe (Mattos) na UFF. O mestrado eu fiz na UERJ na antropologia. Ai tinha esse trabalho de cunho etnográfico, de ir na escola e tal e eu estava influenciado pela Verena, porque a Verena fez o Mestrado na Antropologia também. E eu trabalhava com história Oral, fiz muitas entrevistas. E também foi o que eu passei, porque eu fiz pra UFF pra história e não passei, fiz pro Museu nacional e não passei, o que eu passei foi na UERJ, então eu fui e foi bom, eu também ganhei bolsa, foi ótimo o mestrado.

Então, tudo isso pra dizer como é que eu cheguei, acabei fazendo história de vida. Foi ai que eu cheguei na licenciatura. Porque eu fiz doutorado na história, mas sempre mantendo interlocução com a Ana, só com a Ana porque eu não conhecia outros professores daqui da faculdade. Então, a Ana me convidou uma vez, eu estava no início do doutorado para fazer uma palestra sobre a minha pesquisa, sobre o que ela conheceu na dissertação pesquisa do Paulo Silva e foi ótimo foi um momento muito legal. A Carmen (Gabriel) estava também nesse dia, a Carmen já era professora aqui. Ela entrou em 2004 ou 2005. Vim em outro momento que ela me convidou, não sei se foi a Ana... eu acho que foi a professora substituta, mas aí por indicação da Ana, que me convidou também para uma aula sobre a minha pesquisa também, aí eu vim, foi ótimo. E aí comecei a participar dos encontros, dos eventos do Ensino de História. Em 2004 eu participei na UERJ, do ENPEH, o ENPEH não, foi o Perspectivas. Foi a Ana que organizou. Em 2007 eu fui para o Perspectivas de novo em Natal, no Rio Grande do Norte, apresentei trabalho, fiz minicurso sobre o Ensino de Cultura e História Afrobrasileira, foi segundo consta o primeiro minicurso de ensino de história e cultura afro-brasileira no Perspectivas a partir da lei. A lei é de 2003 que tornou obrigatório o ensino de história afro-brasileira. E eu dei esse curso com a Giovana. Organizei o curso com a Giovana, foi aprovado e nós fomos lá em natal, foi no Perspectivas de 2007.

E em 2005, e aí como são as redes, a Gisele que fez a prática de Ensino comigo, que era minha parceira de grupo lá no Cap, me indicou para participar de projeto do governo federal

que era o Pró Jovem para fazer formação de professores em geral. A gente ensinava currículo, didática, transposição didática, que era um projeto para ensinar jovens e adultos e aí a gente formava professores que iam atuar nessa área. Eu fui lá fiz a seleção, ainda estava no Mestrado e fui contratado. Então foi uma experiência muito boa, e era formação de professores, fiquei mais de dois anos trabalhando neste projeto. E a Giovana que já era minha amiga desde o finalzinho da graduação me indicou para trabalhar num outro projeto também do governo federal já em 2006 que era o A cor da Cultura. Então, a gente foi a primeira turma do A cor da Cultura que era formação de professores. A gente fez uma formação na Fundação Roberto Marinho, no canal Futura que era para aprender a usar os materiais deles e fomos pra campo em vários estados para formar professores para trabalhar com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira usando os materiais didáticos do A cor da Cultura. Também foi uma experiência fantástica. Ficamos eu e Giovana durante um ano mais ou menos, em 2006, fizemos várias viagens. Isso tudo fazendo o doutorado em História, mas trabalhando com formação de professores. Aí eu já tinha saído do Município. Eu nem falei do Município. Eu comecei no município em 2003 e era o município de Mangaratiba e eu dava aula de história na Ilha da Marambaia que tem uma comunidade quilombola. Nessas coincidências da vida eu fui parar como professor dos quilombolas lá no meio da Marambaia como professor efetivo da prefeitura e fiquei menos de dois anos quase dois anos, porque em 2004 eu tomei posse e em 2006 eu ganhei a bolsa do doutorado na época não podia conciliar então acabei saindo. Então eu tinha essa experiência no município de quase dois anos, tinha essa experiência de formação de professores, vinha participando dos eventos e fui fazer o doutorado sanduíche nos Estados Unidos no final de 2007. E fiquei o ano todo lá, fiquei doze meses e voltei no finalzinho de 2008, início 2009.

E um pouco antes de eu chegar no Brasil a Ana me mandou e-mail perguntando se eu não gostaria de fazer concurso para cá que ia ter concurso para professor aí eu fiquei feliz da vida né, fiquei honrado com a lembrança da Ana que somando ali as experiências, tem essa coisa que ninguém estuda, ninguém conhece que é a história e cultura afro-brasileira, o movimento negro e as relações raciais e era uma coisa importante e potencializada pela lei de 2003. E aí na hora assim que voltei para o Brasil em Janeiro ainda, teve uma greve antes, então em janeiro o povo tava trabalhando, aí eu marquei um dia com a Ana e vim conversar com ela aqui. Ela era diretora tinha tomado posse há pouco tempo e era diretora. E eu fui conversar com ela sobre o que ela achava de eu vir porque tava fazendo o doutorado na história não tinha nenhuma formação na educação especificamente, mas gostava muito e achava que tinha a ver pela minha trajetória e tal e conversei com ela e ela me deu força. Eu não conhecia mais

ninguém aqui só ela mesmo mas fiquei animado aí vim e fiz a seleção para substituto passei, passamos eu e Warley. Isso foi fevereiro de 2009, eu voltei em janeiro de 2009, em fevereiro eu passei para substituto, comecei a trabalhar e o concurso mesmo foi em maio. Aí eu passei no concurso para efetivo e tomei posse em primeiro de setembro. Então, tem mais de oito anos que eu tô aqui.

Qual a importância dessa disciplina? No meu caso foi mudança de vida. A importância foi me oportunizar a construção de uma perspectiva em que ser professor de história era uma coisa bacana, uma possibilidade para vida, então eu não sei se é isso para os meus alunos, mas eu espero que seja. E como foi para mim, um momento mesmo de compreensão da importância do papel do professor e da professora numa sociedade como a nossa, tão desigual. A importância da educação nesse contexto e a possibilidade mesmo de trabalho né, de compromisso político, um trabalho que seja digno e que ao mesmo tempo, mesmo com todas as dificuldades inclusive financeiras te oportuniza ter uma vida produtiva bacana de diálogo, de interlocução, de construção coletiva. É isso, eu acho que essa é a importância.

Então eu tenho uma compreensão sobre a terceira questão né.... eu não sei se eu respondi na estrutura acadêmica do curso de licenciatura. A gente ainda não tem um curso de licenciatura de história. A gente ainda tá no 3+1, infelizmente. Mas eu acho fundamental a importância da prática de ensino e da didática especial de História na formação dos professores de história aqui na UFRJ. Os relatos que a gente tem dos alunos é de que é muito importante porque aquilo que eu sentia na minha formação de que há uma importância maior lá no instituto de História para o bacharelado, que você nem pensa em educação em ser professor até chegar aqui na faculdade de educação, muitos alunos sentem a mesma coisa. Então, esse momento da licenciatura, da prática de ensino, do estágio acaba sendo fundamental não só para formação acadêmica, mas também para a percepção de que ser professor pode ser uma possibilidade bacana. Porque muitos nem pensam nisso antes de chegarem até nós. Isso também é uma discussão política. Então, eu acho que a gente tem um espaço ali privilegiado na prática de ensino e na didática de história para a formação política porque a gente discute desde a perspectiva política em relação à profissão até discussões políticas que eu faço particularmente muito como por exemplo as relações raciais, a questão do uso das hierarquias estabelecidas culturalmente e socialmente no Brasil, a questão das desigualdades sociais que são gigantescas, uma série de discussões que são muito políticas que a meu ver são fundamentais e que próprios alunos e alunas dizem que não fazem muito lá no bacharelado. Então, a licenciatura acaba sendo esse espaço propício mesmo para fazer uma série de discussões políticas que são formativas e que a meu ver são

fundamentais para todos professores né. Eu acho que é isso. Quando a gente discute currículo, por exemplo, a gente faz uma discussão política muito grande sobre as personalidades, sobre os interesses, as possibilidades, as identidades que se formam, que são potencializadas ou não nesses currículos. Então, não é só uma história política que particularmente ovaciona muito e meu doutorado foi história social e político pensando o movimento negro, as relações raciais no Brasil, mas para além disso a própria atuação dos professores numa sociedade hierarquizada, numa sociedade desigual como a nossa. Como Paulo Freire diz “educar é um ato político” acho que se formar professores de história numa sociedade como a nossa tem que ser muito político. Não é nem só uma discussão política, é educar ne. Eu acho muito importante esse espaço para a formação desses professores. Eu estou até pensando, seria legal você conversar com os licenciandos. Porque é diferente né da nossa impressão eu acho que que é uma etapa importante para eles no processo de formação política, no processo de formação acadêmica, porque é um espaço muito rico que não se restringe a aula comigo, porque eles estão lá no estágio também estou fazendo uma série de discussões políticas sobre educação, sobre ensino, sobre conteúdos históricos com o professor regente, com os alunos, com os próprios colegas, entre si. Isto é muito importante para mim trabalho em grupo como me marcou e eu imagino que isso também seja importante na formação deles. O curso de formação de professores que a gente oferece aqui é muito bom nesse sentido. Eu acho né. Para mim foi ótimo né como aluno e eu espero estar oportunizando aí uma experiência bacana para a Rapaziada.

**ANEXO 4****Entrevista realizada com a professora de Didática e Prática de Ensino de UFRJ Cinthia Monteiro de Araújo**

(11hs, 01 de agosto de 2017, no laboratório NEC – FE/UFRJ)

A entrevista ocorreu a partir dessas 3 perguntas: 1. Como você se tornou professor de Didática e Prática de Ensino de História, qual foi sua trajetória até esta disciplina; 2. Qual o papel, a importância desta disciplina para a formação de professores de História, pensando também a estrutura acadêmica do curso de licenciatura da UFRJ hoje?; 3. Como se dá, nas suas aulas, a formação política destes futuros professores?

**Cinthia:** Falando da minha trajetória. Começar de quando? Eu sempre gostei muito de escola, eu sempre gostei muito de estudar quando eu era criança, eu gostava de ir para a escola. A pior coisa que podia acontecer era eu chegar atrasada e faltar, eu gostava de estar na escola. Isso não significa dizer que eu era muito inteligente, que eu tirava as melhores notas, não, eu gostava de estar lá. Nunca fui reprovada, nunca tive problemas com o rendimento escolar, mas nunca fui uma estudante brilhante de chamar a atenção dos professores. Era média, mas sempre tive o prazer de estar na escola. Eu lembro que quando eu ia entrar no ensino médio eu queria fazer normal, porque eu queria ser professora, acho que por causa disso, por eu gostar de escola, mas a minha mãe não deixou eu ser professora. Olha há quantos anos isso, década de 80, “não, professora ganha muito mal, professora é desrespeitada pelos alunos, você não vê a sua tia? ”, porque minha tia contava as coisas para ela, mas minha tia nunca teve vocação para ser professora e nem espírito de professora no sentido de querer aquilo de fato, mas ela tinha o exemplo da minha tia.

Então, eu fui fazer o que na época era o chamado científico, quer dizer, efetivamente nem chamava mais porque a lei já tinha mudado, mas ainda se usava esse termo, que era a formação geral. Quando eu terminei o ensino médio eu fiquei muito triste porque eu pensei: “eu nunca mais vou pisar numa escola. Eu gosto tanto de escola”, e aí me deu vontade de ser professora de novo. Mas eu fui fazer um monte de outras coisas, eu não sabia o que eu ia fazer, e acabei indo fazer História por conta da política, que eu gostava muito das questões relacionadas a política. Eu tinha feito movimento estudantil secundarista, eu achava que eu tinha que continuar

fazendo política em algum lugar então eu achava que a Universidade era o lugar para fazer política. Se eu fosse fazer História eu ia saber muito de política, eu ia entender o mundo, eu fui fazer por causa disso. Não fui para ser professora de História, essa não foi minha primeira motivação. Depois eu pensei, a segunda motivação foi “bom, já que eu gosto tanto de escola eu posso ser professora que aí eu junto com aquele outro desejo do passado”, e fui.

Durante o curso da graduação eu gostava muito de História, mas nunca me apaixonei pela pesquisa historiográfica, arquivos de museu... mas comecei a cada vez mais me interessar pelo tema da educação. Principalmente depois de ter o contato, que acontece através dessa disciplina, que é a Prática de Ensino, que é quando efetivamente você tem o contato com essa discussão. Foi a Ana Maria Monteiro que foi minha professora. Eu fiquei muito apaixonada por essa discussão, então, aí eu tinha certeza que eu não ia fazer mestrado e doutorado em História. Eu já estava fazendo a monografia nessa área, eu queria que a Ana Maria fosse minha orientadora, mas naquela época não podia. Eu não fazia sobre ensino de História, mas eu fazia sobre política educacional a minha monografia de graduação. Quando eu terminei a graduação eu sabia que eu não queria fazer o mestrado em História, que eu queria pesquisar na área de educação, mas não sabia o que então eu fiquei um tempo, teve um espaço aí. Daí eu fui fazer mestrado e doutorado em Educação, eu saí da UFRJ e fui para a PUC. Eu sempre gostei de pensar essas questões para pensar a minha prática porque quando eu me formei, eu me formei em dezembro, em fevereiro eu estava na sala de aula na rede estadual. Obvio que eu não tinha experiência nenhuma e isso não quer dizer que a minha formação foi ruim. Na época a gente fala isso: “não aprendi nada. Agora eu estou aqui e tenho que me virar”, os alunos falam isso o tempo todo e eu acho que isso não é verdade, olhando para a minha própria formação hoje, e aí já respondendo um pouco à pergunta sobre a importância dessa disciplina, eu vejo que não é verdade e que eu aprendi muita coisa, inclusive, e talvez seja a coisa mais importante, a olhar para a minha prática e me preocupar em fazê-la melhor. Acho que essa foi a principal coisa que eu aprendi. Foi daí o interesse de fazer mestrado e doutorado na área da educação e na área do ensino de História, eu queria efetivamente ser uma professora melhor porque eu sempre achei que eu era uma professora muito ruim. É muito angustiante você não ver resultados, daí você pensa, que resultados você quer ver? Essa é uma outra questão importante para pensar a Prática e a Didática, porque eu acho que a gente talvez crie muitas expectativas nos estudantes que estão se tornando professores, com essa coisa dos resultados e a gente não vai ver resultado nenhum, essa é uma outra coisa. Mas enfim, para terminar essa trajetória... eu fui fazer o

mestrado e o doutorado por causa disso, nunca tive nenhuma, nenhuma aspiração acadêmica: “eu vou fazer para ir para a academia, para ser professora”. Inclusive, eu não vou dizer que eu tinha uma recusa, porque tem esse outro discurso: “nem pensar entrar na academia, ser professor, pesquisador e ficar fora da sala de aula”, efetivamente eu não tinha interesse e nem achava que eu tinha possibilidade, entendeu? E então, eu lembro que eu estava no mestrado porque eu estava no Teresiano, quando eu entrei no doutorado eu saí do Teresiano porque fui dar aula em colégio particular, e eu lembro que a Ana Maria me ligou e disse: “olha Cíntia, vai ter um concurso aqui de substituto. Você não tem interesse em participar? ”, eu disse: “Não Ana. Não tenho não. Eu estou enrolada no mestrado”, eu estava fazendo mestrado ainda, em Educação, na área de Ensino de História, mas não me despertou interesse. Esse concurso que eu entrei eu estava no meio, no meio não, no começo do doutorado, foi em 2009 e eu comecei o doutorado em 2008, eu estava no começo do doutorado, no segundo ano. Engraçado que quando eu soube desse concurso algumas pessoas falaram: “Cíntia faz! Está muito difícil de aparecer concurso, é uma área que você gosta”. Eu nem sabia direito o que era ser professor universitário, o que precisava, qual era o perfil de um professor universitário. Eu acho que eu passei nesse concurso porque eu fiz uma prova muito boa porque a minha entrevista deve ter sido ruim. Eu lembro das perguntas que as pessoas faziam e eu não entendia direito, eu não sabia o que responder porque eu não tinha ideia do que era ser professor universitário.

Eu sabia o que era dar aula de História, eu gostava de pensar sobre isso, sobre dar aula de História e eu já tinha todo uma experiência com formação continuada de professores, porque eu trabalhei numa ONG, essa da Novamérica, que você conhece, e eu gostava muito dessa coisa de discutir com professor, de falar das minhas experiências e ouvir as deles, pensar em possibilidades, construir juntos as possibilidades. O meu contato com esse universo da formação de professores era muito por esse caminho da colaboração, eu como professora, ocupando um lugar específico dentro de uma situação pedagógica que eram aquelas oficinas que a Novamérica preparava, e eu poderia ali, porque tinha me preparado para isso, por ter lá uma dinâmica qualquer que favorecia as pessoas a pensarem juntas. Não que eu fosse a pessoa, porque eu não me via nessa situação, nessa posição. Eu vou te dizer que eu não sei exatamente porque eu decidi fazer esse concurso, eu acho, e me ocorreu agora essa resposta, que é porque eu queria casar. Na época eu estava namorando o pai da minha filha e eu tinha acabado de pedir demissão da escola em que eu trabalhava porque eu ia entrar no doutorado e o meu mestrado tinha sido muito corrido, eu fiz mestrado dando aula em duas escolas, enlouquecida, e falei:

“não. Eu quero fazer o doutorado tranquila”. Eu passei bem, consegui bolsa e eu trabalhava na Novamérica que tinha um horário flexível então falei: “vou fazer o doutorado tranquila”. Eu pedi demissão da escola e estava com a bolsa do doutorado e com a novamérica, era absolutamente suficiente para eu fazer o que eu precisava fazer e sobreviver. Nessa época eu já tinha voltado a morar com a minha mãe porque o meu pai já tinha falecido. Exatamente no dia que eu saí da escola a gente começou a namorar. A gente começou a namorar e era aquela coisa, a gente já era adulto e eu morando na casa da minha mãe, ele morando na casa da mãe dele. Eu queria casar, acho que foi por isso, eu falei: “eu preciso de um emprego para me dar possibilidade de casar”, morar em algum lugar e sair da casa da minha mãe. Enfim, eu não me lembro, eu não sei se teve alguma coisa que foi definidora para mim. Eu gostava de pensar no ensino de História, desde a minha graduação eu gostava de pensar o ensino de História, eu gostava muito de ser professora, eu gostava muito de dar aula e eu gostava de pensar a prática docente, a minha prática docente e com os outros professores, meus colegas. Agora, olhando para trás, eu ache que, por essas características, acho que eu devo ter feito, em algum lugar subterrâneo aqui da pessoa, eu devo ter feito essa relação, que essas coisas poderiam configurar um professor de Prática de Ensino. A experiência que eu tinha tido de professor de Prática de Ensino foi com a Ana Maria Monteiro, que é uma pessoa incrível, então eu ficava assim: “eu tenho que ser uma Ana Maria Monteiro. Pra fazer esse concurso e ser uma boa professor eu tenho que ser uma Ana Maria Monteiro”. Eu lembro que eu não tinha muita esperança de que eu ia passar não, eu tinha esperança porque aí eu já queria. Depois que você se mete, concurso é um negócio absolutamente enlouquecedor, você sabe. Você fica ali, mergulhada naquele negócio então: “agora eu quero passar nessa porra! ”, mas tinha muita gente fazendo, e muita gente boa, eu falei: “cara, eu não vou passar! ”, e tinha duas vagas. Ficamos eu e Amilcar. Amilcar ficou em primeiro lugar e eu fiquei em segundo. Parecia resultado de escola de samba, sabe? Aquela sala cheia de gente e então projetava: “fulano de tal, prova: nota tal, entrevista: nota tal”, no Power Point, todo mundo vendo e a gente fazendo as contas para ver quem é que estava ganhando. A gente ficava rindo de nervoso porque era isso, era apuração de escola de samba. Então eu fiquei em segundo lugar, Amilcar ficou em primeiro e eu fiquei em segundo. Eu fiquei muito feliz, muito feliz, mas eu não tinha a menor ideia do que era isso. Eu lembro, e a Carmen deve rir da minha cara até hoje, eu conhecia a Carmen porque ela tinha sido da minha banca de mestrado e da minha banca de doutorado, eu já tinha feito qualificação, ela já tinha sido da qualificação e ela foi da banca do concurso. A sina da Carmen é ser banca da minha vida. Ela veio me cumprimentar e eu falei: “Carmen, 40 horas DE. Eu não sei o que é que eu

vou fazer! O que é que eu faço com esse tempo todo? ”, e ela: “pode ficar calma que você vai ter muito trabalho! ”, e eu falei: “pode me dar trabalho! ”. Na minha cabeça trabalhar 40 horas era muita coisa, eu não sabia o que fazer com essas 40 horas, eu não tinha a menor noção do que era a vida de ser professor na Universidade, menor noção. E pronto, aí eu entre e assim começou essa maluquice que eu gosto muito. Eu falo com a Warley quando a gente começa a chorar nossas pitangas: “Warley, mas eu ainda gosto muito! ”. Warley as vezes pensa em se aposentar, mas eu digo: “Warley, mas eu ainda gosto muito. Não vou me aposentar tão cedo”, mas é foda cara, é muito trabalho e a gente não ganha tão bem assim não.... Qual é a outra?

E. – A outra é o papel... a importância dessa disciplina para a formação do professor de História, pensando nessa estrutura.

C. – Eu acho que tem duas coisas. A primeira coisa é a gente pensar qual é a estrutura que a gente tem e a estrutura que a gente gostaria de ter, aqui na UFRJ obviamente, porque eu só posso falar daqui. Agora, inclusive, eu tenho uma missão aí, porque eu estou na comissão de reforma curricular do curso da licenciatura. Eu não sei o quanto você vai ancorar essa discussão no currículo da licenciatura da UFRJ ou se vai ser mais abrangente, mas esse currículo, na verdade, não existe, não é um currículo de licenciatura. Eu, para falar a verdade, conheço muito pouco de outros currículos de outros cursos de licenciatura então eu não sei o quão diferentes eles são, mas a experiência que eu escuto falar da maior parte das pessoas não é muito distinta do ponto de vista... Pode ser distinta do ponto de vista da organização, digamos, mais formal do currículo, mas na prática ele acaba funcionando naquela lógica que ainda concebe a Didática como uma área, uma disciplina instrumental, então a Didática não é uma área de conhecimento, ela é uma disciplina instrumental que vai, a partir do acúmulo de conhecimento disciplinar na área de História, no nosso caso, a Didática entra para oferecer para esse professor em formação, instrumentos pedagógicos para que ele possa dar aula daquilo que ele sabe, que é História. Me parece que essa ainda é a concepção vigente, muitas vezes verbalizada e outras vezes nem concebida como tal. Então no currículo que a gente tem hoje eu acho que a Didática e que a Prática de Ensino tem esse papel. Não que nós, agora falando da nossa equipe de Didática e Prática de Ensino, a gente veja e execute as nossas tarefas e o nosso trabalho dessa maneira, mas o lugar que essa disciplina tem no currículo, para mim ela está colocada dessa forma. É absolutamente impossível trabalhar as questões que a gente precisa trabalhar com essa carga

horária e com essa estrutura. A gente tem, na verdade, 60 horas de Didática, a Didática 1 e a Didática 2 somam 60 horas. O acompanhamento dos alunos nisso, que a gente chama de Prática de Ensino, mais 60 horas. Então são 120 horas que, para um curso de licenciatura, eu acho muito pouco. Esse é um desafio que eu vou ter que me colocar agora, como é que faz diferente disso? Eu não sei como é que cabe também em um currículo, mas eu acho que em um currículo ideal ela deveria ser uma disciplina que ocupasse um papel central, quer dizer, não a disciplina em si, mas a área porque aí eu acho que não é uma disciplina em si. Eu acho que essa disciplina que a gente tem hoje no currículo da licenciatura em História da UFRJ ela deveria, ou ela poderia ser desmembrada em algumas disciplinas: uma disciplina que trabalhasse muito mais a questão do currículo.... Não sei se cada coisa dessa uma disciplina, mas uma discussão mais específica para currículo, uma discussão mais específica para profissão docente, para a discussão do que é esse profissional, essa identidade docente. Tem até uma disciplina eletiva para esse curso, mas ela é obrigatória em outras licenciaturas da UFRJ, que chama Profissão Docente, eu acho que ela é obrigatória, mas para a História não. Mas tem uma disciplina que se chama profissão docente e outra que se chama currículo essas disciplinas estão aí e elas poderiam cumprir esse papel que eu estou falando. Eu sinto falta, por exemplo, quando eu vou dar aula, de ter no meu programa tempo, e às vezes muito pouco, e as vezes uma ou duas aulas, para discutir currículo, para discutir teorias de currículo, porque não se estuda teorias de currículo em nenhum outro lugar então vem com uma concepção de currículo que precisa ser complexificada, e discutir currículo de História, discutir experiências de currículo de História, trajetórias de concepção de currículo de História, história do ensino de História. Eu acho que essas disciplinas se ramificariam pelo menos na necessidade de aprofundamento dessas questões que a gente não tem tempo. Isso para mim, hoje, me parece absolutamente estruturante de um curso de licenciatura em História. Poder pensar a trajetória histórica dessa disciplina, poder pensar a trajetória, e aí poderia ser até junto, mas pensar a trajetória histórica do ponto de vista do currículo dessa disciplina também, pensar o que é ser professor num contexto mais amplo e mais específico do ensino de História, pensar as especificidades desse conhecimento. Isso é uma coisa que eu tenho, pelo menos nas duas últimas turmas eu tenho conseguido fazer, eu acho. Eu tenho conseguido fazer um pouco melhor que é pensar a especificidade, porque as vezes é tanta coisa para falar que você fala muito de coisa nenhuma. Eu estou abrindo mão de falar de algumas coisas para pensar mais aprofundadamente a especificidade do ensino de História, quer dizer, a especificidade disciplinar desse conhecimento, o que é o conhecimento histórico, que é um tema que me interessa muito desde o mestrado e eu nunca consegui, na

verdade mergulhar nisso e aproveitar as coisas que eu tenha conseguido construir. Acho que eu não consegui construir muito aprofundadamente, no mestrado muito menos, mas no doutorado eu tentei um pouco, eu não consegui ainda foi aproveitar isso para as minhas aulas, por exemplo. Esses ramos que essa disciplina, na minha experiência de professora dessa disciplina nesse tempo que eu tenho, desde 2009.... Eu fui me formando professora dessa disciplina dando aula porque como eu te falei, eu não tinha nem ideia do que era essa disciplina para além da experiência que eu tive como estudante. A primeira turma é uma bosta, a segunda é mais ou menos, a terceira melhora mais um pouquinho, a quarta fica uma bosta de novo e assim vai, é um sobe e desce que depende de uma série de questões. A partir dessa experiência em que eu fui me formando nessa prática eu percebo que tem essas ramificações e que elas poderiam ser ou elas deveriam ser, talvez, nesse currículo ideal, mais ampliadas, aprofundadas minimamente. É óbvio que poderíamos fazer um curso de graduação para cada uma delas, mas não é esse o caso. Mas então, tentando responder a pergunta, me parece que no curso de licenciatura em História isso que a gente hoje tem como disciplinas, a Didática e a Prática de Ensino, eu entendo elas como uma área de conhecimento dentro da formação docente do ensino de História que precisariam ser ampliadas dentro do curso, porque como disciplina eu acho que fica muito apertado o que eu entendo como centralidade dessa discussão, entendendo a Didática do ensino de História como uma área muito mais ampla, que não é só essa perspectiva instrumental. É também, como é que monta um plano de aula? Como é que executa um plano de aula? Isso aqui que eu pensei cabe em dez minutos? Não cabe, então vamos tirar, seleciona. Como é que usa um recurso? É óbvio que quando a gente vai lá assistir as aulas dos alunos você vê como isso é importante, tem que ter essa dimensão instrumental dessa disciplina, não é jogar isso fora, mas é que ela não é só isso. Essa dimensão instrumental não é simplesmente instrumentalizadora no sentido de ser capaz de ser manipulada como um instrumento para transformar o conhecimento acadêmico em algo ensinável. Não é isso. É uma outra dimensão epistemológica que favorece, a partir de uma compreensão da especificidade do conhecimento escolar e do conhecimento histórico escolar... essa área instrumental só funciona quando você tem essa área epistemológica bem sedimentada. O que eu estou chamando de área epistemológica? Essa concepção da especificidade do conhecimento histórico escolar na sua perspectiva histórica e na sua perspectiva escolar. Isso para mim é fundamental, isso é onde eu mais tenho tentado investir nas minhas últimas turmas ao pensar o programa. Investir, no programa da Didática I, na especificidade do histórico e na Didática II nas especificidades do escolar, por conta da ementa, para poder atender a ementa. Eu acho que não necessariamente precisaria ter essa divisão,

poderia ter uma outra divisão, não sei qual, essa não é a única. Não que essa seja possível, viável, ela é uma divisão possível, não sei se ela é a melhor, acho que não é, mas acho que podem ter outras possibilidades de divisão desse programa, dessa ementa, Didática I e Didática II porque a gente tem que fazer. Em tese a gente tem que fazer o programa atendendo as definições da ementa da disciplina, então a cara da ementa da Didática I é essa, na leitura que eu faço, dessa especificidade do conhecimento histórico. E a cara da ementa da disciplina II é essa especificidade do escolar. A centralidade que eu tenho tentado dar, e aí eu acho que já tenha a ver um pouco com a terceira pergunta, é que isso é uma coisa que o aluno precisa ter muita segurança. Olhando agora para trás eu acho que isso foi uma coisa que eu.... Não segurança do ponto de vista de um domínio conceitual e teórico, mas segurança no sentido de perceber a distinção e perceber que existe uma especificidade desse conhecimento que é histórico e que é escolar, e que para ser um bom professor tem que saber isso. Eu acho que essa foi uma das coisas que eu aprendi na minha formação e por isso eu acho que eu me preocupei a minha vida inteira em ser uma boa professora. Talvez eu tenha sido. Isso é uma coisa que eu falo muito com os meus alunos hoje, a principal coisa que a gente precisa aprender para ser um bom professor é a se olhar, porque só se olhando que a gente é capaz de perceber como tomar decisões de ir por aqui ou ir por ali. É óbvio que você tem que saber História, você não pode dar aula de História sem saber História, mas você tem que saber se olhar e isso não é uma coisa fácil, definitivamente não é uma coisa fácil. Ou você se olha e acha que está uma merda ou você olha e acha que está tudo bem. Saber olhar com sinceridade para você mesmo e dizer: “isso aqui funcionou. Isso aqui não funcionou. Isso aqui deu super certo. Isso aqui foi mais ou menos. Isso aqui foi uma opção errada, talvez no próximo eu consiga burilar o caminho”. Eu acho que essa sinceridade, que não é só sinceridade tem também uma sensibilidade que está instrumentalizada por esses conhecimentos que a gente constrói sim na formação inicial. Eu escuto isso e é uma coisa que me incomoda um pouco, muitos alunos e muitos professores dizem: “a gente sai da faculdade e não sabe nada. Daí a gente vai chegar pra dar aula e vai ter que se virar”. Cara, sabe muita coisa. E eu acho que o que você tem que saber é isso, dominar esses instrumentos e esses conhecimentos básicos que te possibilitem lidar com o imprevisto que é uma sala de aula porque não tem receita nenhuma em lugar nenhum. Eu acho que formação nenhuma, profissional, faz isso. Se você olhar, pensando no Nóvoa que algumas vezes faz esse paralelo com a formação do médico, essa necessidade de uma inserção profissional na prática, o cara pode ter feito uma puta formação, residência maravilhosa, mas ele chega ali, um cirurgião, abre – Greys Anatomy vem logo na minha cabeça – abre ali a barriga do sujeito e o

que ele vai achar? Óbvio que a formação dele possibilita ele ter um maior controle da situação, saber onde ele vai abrir, em que lugar, o que ele pode encontrar e o que não pode, e saber o que fazer diante do que ele encontra, mas controle total ele não tem. Eu acho que o professor é mais ou menos isso, eu acho que essa é uma boa analogia que o Nóvoa propõe. Você tem que ter um conhecimento que te permita olhar para a situação e saber o que fazer, agora, um caderninho em que você vai ter: “nesse caso faça isso e nesse caso faça aquilo”, isso você não tem. As vezes os alunos tem essa expectativa muito por conta dessa concepção instrumental que ainda está colocada na Didática, que ainda está colocada no currículo. Uma coisa que me angustia um pouco é pensar em como se faz um currículo. Se esse currículo está ruim como é que se faz um currículo bom? É isso, eu estou nessa comissão e vou ter que pensar isso, porque o ideal não vai ter, a gente não vai ter o currículo ideal, a gente vai ter o currículo possível. Como é que faz o currículo ser mais perto do bom? Essa é uma coisa que a gente tem que pensar e aí tem muitas possibilidades de configuração desse bom. O que é um bom professor? Muitos colegas defendem que um bom professor é aquele que tem uma formação de pesquisa boa em História, esse cara vai ser um bom professor e se ele não tem experiência em pesquisa ele não vai ser. Eu não sei, sinceramente eu não sei. Eu não me lembro exatamente como é a terceira pergunta.

**Erika.** – Como se dá a formação política desses alunos, desses futuros professores.

**Cinthia** – Aí tem uma dimensão do político. Então, a gente precisa pensar o que a gente vai chamar de político. Eu acho que o professor, qualquer profissão, qualquer sujeito, qualquer pessoa tem uma dimensão que é política, que dá possibilidade de ação no mundo, de intervenção no mundo e de participar, em alguma dimensão, de algum processo de transformação. Eu acho que o professor tem um papel importante nisso. Eu acho que isso é um pouco um senso comum, mas ele não é um senso comum ruim porque de fato me parece que ele se verifica. Eu lembro que quando eu me formei eu fui trabalhar numa escola que era de ensino supletivo, na época ainda chamava assim. A cada semestre você concluía um ciclo de formação então no 1º semestre eu dava aula para a 6ª série, era de fundamental, acho que não tinha o médio. No 1º semestre eu dava aula para a 5ª série, no segundo ano ele ia para a 6ª série, em 2 anos ele concluía o ensino fundamental. Lá eu tinha turmas muito cheias, então eu fazia as contas de quantos alunos passavam por mim por ano. No ensino regular você fica com uma turma um ano inteiro e ali eu tinha duas turmas por ano, quer dizer, eram dois movimentos por ano. No 1º

semestre eu tinha 7 turmas e no 2º semestre eu tinha mais 7 turmas, então eram 14, cada turma com 60 alunos, obvio que não tinham os 60 sempre ao mesmo tempo, mas tinham lá os 60 matriculados. Eu ficava fazendo as contas de quantas pessoas passavam por mim, ainda que tivessem assistido uma aula só, mas passavam por mim naquela escola. Eu pensava: “gente, não é possível. Alguma coisa eu tenho que dar para essas pessoas. Alguma coisa eu tenho que deixar nelas, nem que seja...”, uma coisa boa, obvio, porque alguma coisa a gente sempre deixa. Às vezes não, eu estou pensando agora e tem professores que eu nem me lembro, realmente não deixaram nada. Mas alguma coisa boa eu queria deixar então eu ficava tentando dimensionar e ficava pensando o que fazer nas aulas a partir desse dimensionamento numérico que eu fazia desse público, pelo menos disso, desse público que eu tinha ali para me ouvir. Se vai prestar atenção ou se não vai... mas potencialmente era um número muito grande de pessoas que passavam por mim, nesse sentido. Isso eu já acho que é um poder muito grande. Você tem a possibilidade de atingir muita gente, então você tem eu pensar onde você quer atingir, o que você quer atingir e de que forma você atinge. É óbvio que isso não significa dizer, e aí eu não estou corroborando com essas ideias de doutrinação política, que o aluno é público cativo, que ele necessariamente vai atingir aquilo que o professor quer. Não, não vai. Senão a gente teria muito mais sucesso nas nossas práticas e a gente não tem esse sucesso todo, primeiro porque talvez a gente não tenha as melhores práticas e depois porque é isso, a aprendizagem é muito difícil de controlar. Isso é uma coisa que eu falo muito para os meus estudantes e é obvio que a gente tem que pensar que quem ensina História para João tem que conhecer História, tem que conhecer ensino e tem que conhecer João. Não pode desassociar esses elementos. Mas João é um outro sujeito. Eu não tenho controle nenhum sobre o movimento cognitivo do João, o que eu posso e devo ter controle é sobre o meu movimento de ensino. Eu acredito que o processo de ensino-aprendizagem está articulado, mas a gente não tem controle sobre a aprendizagem, eu tenho que controlar o processo de ensino. Quando eu entendi isso, ou pelo menos aceitei isso como uma verdade para mim, eu diminui muito as minhas expectativas que geravam frustrações. Algumas expectativas só fazem gerar frustração. Isso é uma das coisas que eu falo hoje para os alunos: “não vai ter 100%, nem todo mundo vai gostar de você, você não vai ser o professor mais legal do mundo, nem todo mundo vai gostar de História, nem todo mundo vai aprender, pode aprender depois, mas não naquela hora ali em que você vai acabar de falar”. Essa parte da aprendizagem a gente não controla. É óbvio que a gente tem que conhecer os mecanismos para poder facilitar aqui onde a gente atua, na organização do ambiente ou das atividades que vão favorecer que isso ocorra. Então o que é político nisso? Eu acho que primeiro

é pensar nessa possibilidade de alcance do que você fala e isso implica necessariamente em pensar o que você fala e porque você fala. Essa é a pergunta com a qual eu persigo os meus alunos: “pra que você quer ensinar História? ”. E pensar que esse público que está ali são sujeitos que tem participação nesse processo. É preciso pensar nessas formas, quem são essas pessoas, como elas atuam nesse processo, de que forma você pode atingir isso ou aquilo, o que você quer efetivamente atingir nessas pessoas. Essa é uma dimensão política, digamos que mais imediata ali, que é da sala de aula, dessas relações que a gente estabelece com os conhecimentos e com os sujeitos, entre professor, aluno e conhecimento, aquele triangulozinho básico do sistema didático. Aqui tem uma dimensão política, que óbvio que tem poder. Você ocupa um lugar de poder e eu não acho que a gente precise destituir o professor desse lugar de poder, eu acho que é um poder que precisa ser pensado em outras bases talvez. Um poder que possa ser mais democrático, compartilhado, mas é um lugar de poder. E eu acho que tem que ser porque eu acredito que esse profissional que eu estou contribuindo para formar ele é profissional, então ele é capacitado para tomar decisões. Esse papo de: “ o processo de ensino aprendizagem tem que contar com a participação. O aluno tem que poder decidir algumas coisas”, “então tá. O aluno vai decidir tudo. O que ele quer aprender? ”, eu não sei se é bem assim. Eu acho que o professor tem uma autoridade sobre esse processo em que ele vai sim, e que ele precisa sim tomar uma decisão, porque ele foi formado para isso. O processo de profissionalização, assim como o advogado que toma a decisão, não é o cliente e não é o paciente que toma a decisão quando vai ao médico, isso porque existe um profissional ali que foi formado para tomar determinadas decisões. Isso não significa dizer que tenham que ser decisões autoritárias, antidemocráticas ou que não precisem contar com a participação de outras pessoas, mas acho que a decisão é do professor e isso é um lugar de poder, obviamente. Eu acho que é preciso pensar nesse lugar de poder no processo de formação e como se ocupa esse lugar de poder, ou como não se ocupa, porque as vezes, com medo de tomar determinadas decisões a gente se retira desse lugar de poder. Principalmente, eu acho, não sei se principalmente, mas muitas vezes no que se refere a questão de disciplina mesmo. O professor prefere deixar a turma bagunçada porque não quer assumir o lugar do chato, porque acredita que esse não é o melhor caminho, mas acaba não assumindo um lugar de autoridade que muitas vezes me parece que é necessário. Tem essa dimensão do político, que é interno, nesse sentido do cotidiano da escola e da sala de aula. Tem os níveis do político, acho que tem um lugar político que é dentro da escola que é como o professor se posiciona ou deve se posicionar como sujeito desse espaço coletivo que é uma escola, porque as vezes a gente ouve e fala também: “a escola é isso, a escola

é aquilo”, mas a escola é quem? Ela não é um prédio. São os sujeitos que estão lá dentro que fazem a escola e os professores são parte desse sujeito coletivo que é a escola. Eles vão se posicionar nesse lugar, se posicionar numa política mais ampla, pensando nos processos educativos mais amplos, nas políticas públicas para a educação de uma forma mais ampla e como o conhecimento histórico vem sendo mobilizado e operado por diversos interesses políticos dentro dessas estruturas. E pensando nesses diferentes níveis, porque na verdade tudo isso é uma coisa só que se multiplica e se redefine nesses níveis. De fato, eu acho que é uma relação do conhecimento com o poder, se a gente puder nomear, mas em diferentes níveis. Eu não sei se eu faço isso bem. Eu acho que eu tenho isso na cabeça, eu quero fazer, mas eu não sei se eu consigo, com a rotina as vezes eu não consigo preparar a aula. Eu vou lá e penso: “a aula vai ser essa, o texto vai ser esse. Esse texto eu já li e não consigo reler, mas eu sei mais ou menos do que ele fala”, mas você faz alguma coisa. Eu não consigo preparar uma aula efetivamente do jeito que eu gosto, com um objetivo específico, com uma estratégia, pensando em como vai fazer. Não dá tempo porque são 300 coisas para fazer. E essa é uma dinâmica que não é muito diferente da de um professor da educação básica. Aqui a gente não tem tantas aulas, mas a gente tem outras tarefas, que as vezes parecem que não ocupam, e essa era um pouco a minha ideia, porque na minha cabeça era dar aula só, e eu pensava: “eu não vou dar 40 horas de aula. O que eu faço com essas outras horas em que eu não estou dando aula além de estar preparando a aula e estar estudando? ”, e tem uma porrada de outras coisas que eu não tinha noção. Essa dimensão do político atravessa um pouco essa minha forma de conceber o programa, essa divisão que eu faço das dimensões e da especificidade desse conhecimento e de tentar o tempo todo colocar o conhecimento no centro da discussão. É muito comum quando eu pergunto para os alunos: “porque é que a gente ensina História? ”, vir uma série de respostas que não necessariamente são exclusivas para ensinar História, você pode responder aquilo para ensinar Biologia ou para ensinar Matemática. Formar o cidadão, beleza, formar um cidadão crítico, ok, Matemática pode fazer isso e Biologia também. Qual é a exclusividade, onde é que está o conhecimento histórico nesse negócio? O tempo todo em que eu vejo tem uma certa fuga nas respostas dos alunos, nas discussões em sala de aula, a gente não encara o conhecimento. Que porra de conhecimento é esse? Para que ele serve? Ele tem uma especificidade ou pode juntar tudo naquela grande área das humanidades, que é uma tendência que as políticas de currículo tem proposto. Eu não sei. Eu ainda acredito que tenha uma especificidade, mas eu posso estar precisando rever meus conceitos, não sei, sempre acho que a gente precisa rever. Mas por enquanto eu ainda acredito e ainda defendo essa especificidade da disciplina. Então

tem que encaram e eu acho que o professor de Didática e de Prática de Ensino de História tem que encarar isso, senão você não entra onde é para mim o central na discussão e você pode fazer uma Didática que sirva para qualquer disciplina. E eu já dei muitas vezes aula de Didática Geral e é muito difícil. Pensar o processo de ensino-aprendizagem para mim exige pensar a especificidade disciplinar. Dar aula de História não é igual a dar aula de Matemática. Porque? Por que tem a especificidade de uma disciplina. Pode se dizer que é porque está em áreas muito... mas Sociologia também não é a mesma coisa. Tanto que eu pegava lá e ia corrigir os planos de aula dos meninos de Ciências Sociais e eu não sabia corrigir, porque eu não tinha... era muito difícil para mim corrigir. Com os alunos de História eu era super chata, eles eram os que tiravam as notas mais baixas, porque com os outros eu falava assim: “não sei. Pode ser”. Tem ali o básico que você pensa: “isso aqui não cabe em 10 minutos”, “isso aqui não é uma formulação correta de objetivo”, “isso aqui não é metodologia, isso é recurso”, isso é o básico, mas a especificidade disciplinar, para mim, é absolutamente determinante para pensar o processo de ensino- aprendizagem em qualquer nível. Se nós não encararmos esse conhecimento eu acho que a gente não faz o nosso trabalho. Pelo menos não faz o nosso trabalho na concepção que eu tenho de um trabalho bem feito. Eu não estou dizendo que eu faço um trabalho bem feito, perfeito, mas dentro dessa minha concepção eu busco fazer tentando dar essa centralidade. Consigo sempre? Não consigo. Mas acho que eu venho melhorando nesse sentido. Cada vez eu consigo chegar mais perto do que eu acho que seria uma boa aula. Não foi essa a pergunta que você fez, mas a gente fica sempre, na cabeça, pensando que... é óbvio que você quer dar uma boa aula. Você vai pensar essas coisas se você pensa o que seria uma boa aula. Não sei se eu fale de tudo o que você...

## ANEXO 5

### **Entrevista realizada com a professora de Didática e Prática de Ensino de UFRJ Giovana Xavier**

(09hs, 03 de agosto de 2017, na casa da entrevistada)

A entrevista ocorreu a partir dessas 3 perguntas: 1. Como você se tornou professor de Didática e Prática de Ensino de História, qual foi sua trajetória até esta disciplina; 2. Qual o papel, a importância desta disciplina para a formação de professores de História, pensando também a estrutura acadêmica do curso de licenciatura da UFRJ hoje?; 3. Como se dá, nas suas aulas, a formação política destes futuros professores?

**Giovana:** Bom eu cheguei lá na UFRJ com professora de prática de ensino de história em 2010. Eu nem tinha o Peri ainda, nem tava grávida. Então já tô indo para 8 anos. Eu cheguei como substituta. Eu fiz um concurso para professor substituto. Você estava na graduação inclusive. Sim essa coisa da trajetória para mim é todo um debate porque eu tenho uma trajetória toda voltada para a história acadêmica. Trajetória de formação na historiografia, então, assim, eu sou historiadora da América, dos Estados Unidos. Minha tese de doutorado foi sobre cosmética negra no pós-abolição dos EUA. Mas ao mesmo tempo eu também sempre pratiquei o ensino da história como um lugar de Fronteira. Porque toda minha formação acadêmica veio muito articulada a uma série de trabalhos com formação docente. Uma ação estudantil e docente assim comecei a dar aula muito cedo, com 17 anos em projetos sociais. Depois eu trabalhei muitos anos na Cor da Cultura, primeiro como professora formadora e depois na equipe coordenação pedagógica e também venho de uma família que minha mãe foi professora de educação básica por 30 anos. Minha mãe morreu com 56, então ela teve mais tempo na Terra como professora do que como aposentada. Então, cara eu acho que isso explica um pouco eu fiquei com essa questão para mim assim eu fico sempre perguntando como é que eu fui para na Prática de Ensino, porque história mais linear eu teria ido fazer um concurso de história da América, mas eu acho que também faz todo sentido, porque inclusive eu sou uma crítica muito forte dessa Perspectiva da história linear então ver minha própria história como bifurcada como encruzilhada também explica eu ter chegado né, e eu acho particularmente muito importante ter professoras e professores que veem de uma formação da história acadêmica também

participando da área do ensino de história. E eu tô falando essa coisa toda hora de história acadêmica, história escolar, mas na verdade é só para facilitar a conversa porque eu não acho que sejam áreas estanques também né. Eu acho que são formas de produzir história que se articulam o tempo todo, que o que será produzido na academia tem muito a ver o que tá na escola e vice-versa. Na discussão da Base Nacional Comum Curricular a gente viu isso né. Então, acho que de trajetória isso né. Aí depois eu em 2013 eu fiz o concurso para adjunto da mesma cadeira de Didática e especial da história e prática de ensino de história. Passei nesse concurso e desde então eu tenho trabalhado como pesquisadora e professora do ensino de história. Então, já são 8 anos acho que esse ano é a minha sexta turma de prática de ensino de história e também com inserção na área de pesquisa, pensando o ensino de história. Eu me insiro nesse lugar de pensar e construir práticas educativas de reeducação das relações étnico-raciais, de gênero, transgressões no currículo são as coisas que eu tenho discutido e que acabam também formatando - não no sentido de moldar – mas é o que informa também meus programas de curso. A seleção de conteúdos da maneira que eu acompanho o estágio, é tudo muito produzido a partir dessas áreas de interesse. Eu acho que de trajetória é um pouco isso, não sei se você quer que eu recorte mais alguma coisa, que eu acho que ele já tô tão só dias faz que eu falei uma coisa muito compactas e não sei o que que você ....

**Erika:** Por que você escolheu essa disciplina para fazer concurso?

**Giovana:** Eu acho que também tem uma coisa assim, eu tenho um trabalho também na questão da são historiográfico em história dos Estados Unidos que é super reconhecido na academia e eu tive muitos colegas me perguntando “pô, mas porque você foi pra faculdade de educação e não para o Instituto de história?”. Tem uma concepção muito... e eu acho que isso tem a ver com como é que você anda na fronteira também. Tem uma ideia de que, para historiadores, ir para a faculdade de educação é o que sobrou, e que, na verdade, é como os estudantes são formados também. “Fazer Licenciatura é para quem não deu certo na pesquisa”. E durante muito tempo eu me senti assim. Obviamente, sendo quem eu sou, nunca acreditei nisso, mas eu também me fazia muitas perguntas de tipo “cara, como é que eu fui parar na faculdade de educação, ao invés de estar no Instituto de História como professora de História da América?”. E eu acho que isso tem a ver também com o fato de eu ser uma mulher negra, ser filha de professora... Eu acho que, pensando historicamente comunidade negra, a gente tem um protagonismo muito forte na área de educação, tanto na educação como campo acadêmico, uma

área de conhecimento né – você vê lá na faculdade de educação – no quadro docente não, mas a maioria dos nossos estudantes são negros ou pessoas brancas pobres. Então, historicamente as populações negras tem construído muitos projetos de educação como uma possibilidade de liberdade para a comunidade negra. Então acho que isso tem muito a ver. Além de tudo, eu tenho minha própria inserção em movimentos feministas e negros. O feminismo tem uma pauta muito forte de como é que você constrói noções de cuidado para potencializar a liberdade, não para produzir tutela e dependência né... Então, eu acho que tudo isso fez com que eu fosse para Faculdade Educação. E eu acho também conhecendo a área de história como eu conheço, que na faculdade de educação a gente também tem mais liberdade para produzir fora de tantos enquadramentos. Por que a educação é uma área já diretamente multidisciplinar, nela se reúne todas as licenciaturas. Enfim, lá na UFRJ tem um colegiado enorme. Então acho que esse pressuposto da interdisciplinaridade... Claro que lá tem enquadramentos, tem um monte de coisas super conservadoras também, mas eu acho que você já parte de um outro lugar, a área enquanto um campo de conhecimento disciplinar, sendo interdisciplinar, te promove mais possibilidades de interação, de uma prática de liberdade. Não é que eu acho que se eu fosse professora de história da América não é que eu não pudesse ter uma as negras por exemplo, poderia ter - porque tem uma questão da autonomia docente aí. A princípio a gente pode propor o que a gente quiser, mas eu acho que todo o ambiente inclusive as condições precárias de trabalhos e limites de tempo vão te levando para mergulhar mais e mais em especificidades daquela área do teu campo de pesquisa. Então eu acho que isso tudo explica, e essa sou eu né. Sempre que eu vou falar, fazer alguma palestra ou dar alguma entrevista, fazer alguma coisa, sempre me apresento a partir de muitos lugares, e acho que Educação enquanto área acaba me contemplando nesse sentido. Sou professora, sou ativista, eu sou blogueira, mãe e historiadora. Eu acho que é isso, não também querendo romantizar a área da Educação, mas eu acho que existe uma maior liberdade para produção de conhecimento a partir de vários lugares que não só da pesquisa do ofício do historiador no arquivo, olhando documentação primária. Também é parte, mas não apenas. Acho que é isso.

**Érika:** É importância ter uma disciplina com a Didática e a Prática articulada, né?

**Giovana:** Eu acho que todo mundo que faz faculdade de História deve ter oportunidade de se pensar também como professor porque na verdade essa hierarquia entre bacharelado e licenciatura é meio... é uma aberração, no sentido de que na universidade nós também somos professores. O concurso que a gente faz é para magistério no Ensino Superior, é assim que o

concurso é apresentado, é assim que sai no Diário Oficial. Eu acho que as duas disciplinas têm importância, porque elas representam para a maioria dos estudantes é o primeiro momento formal de construção de uma identidade docente. E eu acho que isso é muito importante, porque é o momento em que você se faz perguntas fundamentais: se você tem afinidade com aquilo, como você quer ser na sala de aula, que conteúdos você quer trabalhar, que efeitos de sentido você quer produzir, como é que se planeja. Eu acho que a Didática e a Prática de Ensino de História – pensando até em comparação com as disciplinas de História – elas possibilitam uma experiência muito forte de autoria, de se verem como autores e responsáveis também. Aula de Regência é muito isso: “olha, a responsabilidade é sua”. E eu acho importante ter, na universidade, espaços que responsabilizem os estudantes, de sala de aula, porque também se vende uma cultura da dependência, do professor como centro. Então, como é que é você se pensar como professor e também se colocar o desafio – que pra mim hoje ainda é difícil – de responder “pra que serve a história?”, que é a pergunta lá do (Marc) Bloch no Apologia da História e que permanece atual. Por que é importante ensinar história? o que é importante de se ensinar? Como é que a história que você aprendeu também te informa sobre quem você é e como você vai ser quando for professor – no caso de quem está fazendo a Prática de Ensino. Eu acho que todas essas questões são extremamente importantes e, infelizmente, a maioria dos estudantes só tem a chance de se perguntar a respeito delas quando chega na Prática de Ensino. Principalmente com esse currículo ilegal que a gente tem na UFRJ, 3+1. É uma questão que eu considero que é prática, considerando a educação no Brasil e a realidade, a maioria desses jovens vai pra Educação Básica, vai ter uma inserção no mercado profissional a partir da Educação Básica pública. Então, assim, eu acho que é fundamental você pensar e colocar em prática uma Didática da história, sobre como praticar o ensino. Porque pensar em como praticar o ensino é também se contrapor à ideia de que ensino é só transmissão, que qualquer um pode fazer, como tem agora essas políticas do notório saber e que não interessa a formação que você teve e qualquer um pode ir lá, abrir o livro e te passar um conteúdo, usando a expressão mais senso comum. E eu acho que História é uma disciplina importantíssima, pra gente fazer as articulações passado e presente, pra gente entender como é que conceitos são produzidos historicamente e produzem lugares como raça, classe, gênero, subalternidade. Tudo isso é produzido historicamente e vai também colocando as pessoas em lugares. E eu acho que a gente precisa refletir sobre os lugares que nos colocam e que muitas vezes a gente não quer estar, e os lugares também que a gente ocupa por movimento próprio ou porque a vida nos leva a eles. Acho que é importante por isso, para reivindicar também um espaço no currículo acadêmico

que priorize a formação docente. A gente precisa pensar, considerando a educação brasileira, precisa colocar em prática uma formação docente de qualidade. Boa parte da população brasileira vive abaixo da linha de pobreza, e isso tem necessariamente a ver com modelos de formação docente, de educação pública que são oferecidos no país. Então, acho que a sala de aula seja um espaço micro – ela não tem 32 alunos na prática – eu nem acho que é tão só micro assim – mas ela está inserida num contexto macro e a gente vê isso o tempo todo. Acho que é isso.

**Érika:** Isso já tem um pouco a ver com a formação política, como você enxerga, já é um pouco que você está falando né? Como isso se dá nas suas aulas?

**Giovana:** Cara, já tem alguns anos...

**Érika:** O que você entende por formação política?

**Giovana:** Já tem algum tempo, uns três ou quatro anos, que eu tenho desenvolvido, tenho dado vida a um método na sala de aula. Eu gosto de criar metodologias em sala de aula, porque eu também acho que a sala é um lugar de pesquisa, de produção de ciência, e não só a pesquisa no seu sentido formal de trabalho de campo, de arquivo. Então eu tenho trabalhado nessa perspectiva da história transgressora, também foi o caminho que eu encontrei para articular esses muitos lugares de fala. Historiadora da América, ativista, tudo isso que eu já falei... e o conceito de transgressão é super importante para pensar o currículo e as nossas práticas educativas, então eu tenho trabalhado dessa maneira. Nesse método a gente trabalha a formação política, a História transgressora parte do pressuposto que você é o que você produz. Essa é uma questão complicada na academia porque o discurso hegemônico da academia é o de que o que você produz, para ser considerado válido, tem que ser afastado de quem você é. Eu tenho todo um perfil também como professora universitária que eu sempre acho importante explicitar que o meu público alvo na universidade é, óbvio, todo e qualquer estudante, mas meu público prioritário são os estudantes negros. Eu sou uma professora negra comprometida com um projeto político de... não um projeto político, mas de pensar e dar vida projetos políticos e acadêmicos negros dentro da universidade, que é um espaço branco. Então, minha interlocução maior é com estudantes negros. No PET, eu tenho 12 bolsistas, são todos negros e cotistas. Eu criei a proposta da disciplina das Intelectuais negras, e a cada ano se torna mais e mais visível com mais e mais procura. A maioria do público é de estudantes negros, embora também receba

alunos brancos e, óbvio, vou continuar sempre recebendo, como disciplina acadêmica qualquer pessoa pode fazer. Então assim, a formação política para mim que importa na universidade é construir formas para que a universidade acolha trajetórias diversas. E eu acho que o acolher trajetória diversas – não no sentido de ficar passando a mão na cabeça de ninguém – mas tem a ver também com forçar, né, criar forjar espaços em que as subjetividades possam ser reconhecidas. E eu acho que o debate de raça é fundamental, nesse sentido assim, eu estou pensando no de gênero também, mas mais em raça, porque você conversa com a maioria dos estudantes negros, a maioria mesmo, eles são os primeiros a chegar na universidade, da família inteira, as formas de produção de conhecimento e de apreensão do que é ensinado nesse grupo parte de experiências muito distintas, e parte inclusive da necessidade de investimento dessas pessoas de que elas podem estar ali. E para acreditar que elas podem estar ali você tem que se ver representada nos currículos, no corpo docente, nos conteúdos que são debatidos tanto em sala de aula quanto nas reuniões, nas especificidades.

**Érika:** Na Pós-graduação...

**Giovana.** Na Pós-graduação. Assim, é surreal imaginar que a Biblioteca do IFCS, por exemplo, fecha oito (horas) da noite. Isso é uma distribuição de conhecimento extremamente desigual e que tem a ver com raça, com classe, e não separado né. Por mais que a faculdade de Educação seja na Praia Vermelha e eu acho que tem uma importância política de se fazer as disciplinas de Educação ali, por exemplo por Márcia Faculdade Educação seja na praia vermelha e eu acho que tem uma importância pô de se fazer as disciplinas da educação ali, eu também acho extremamente complicado, considerando quem são os alunos e onde que estão na licenciatura. Primeiro, na Faculdade de Educação, a maioria são de mulheres. Isso quer dizer que elas saem dez da noite das Zona Sul do Rio de Janeiro – e não é qualquer zona sul, é ali no enclave da Urca – para ir pra Central, para da Central ir pra Baixada Fluminense. Também a maioria dos estudantes não mora em bairros centrais da Baixada Fluminense. Isso é uma questão! Eu moro na Tijuca, eu sou professora universitária, e com um aplicativo do 99 (taxi) eu resolvo minha questão, em 10 minutos eu tô em casa. Agora, eu tenho alunas que chegam em casa uma ou duas da manhã. Eu me sinto, não individualmente responsável por isso, mas como representante da instituição, como professora, eu me sinto responsável por isso. Ao mesmo tempo, a aula é de 6:30 as 9:50, eu não posso acabar a aula às 8 horas da noite, porque isso também implica uma distribuição de conhecimento desigual, mas tá todo mundo em risco ali. Eu acho que essas são questões que precisam ser discutidas, inclusive elas precisam ser discutidas junto. Isso se

insere em como as ações afirmativas são praticadas. Não é só a vaga e a bolsa de permanência, porque na verdade a bolsa de permanência é para o universo íntimo de estudantes, o que é outra questão. Então acho que tudo isso acaba repercutindo na minha sala de aula, na história transgressora. Isso tem a ver com quem eu sou, de onde eu vim, e por isso que eu insisto tanto que a gente precisa produzir saber numa relação tranquila e favorável de reconhecer que quem a gente é está ali no texto que a gente escreve, qual é o problema disso. Eu acho que esse problema maior para pessoas brancas, que tem historicamente tido o privilégio de não precisarem se ver como sujeitas, são a norma. Agora, para pessoas negras principalmente que chegam a espaços que não são pensados para elas, a gente é sempre a professora negra, é o estudante negro, é a doutoranda negra... Então, a explicitação da identidade para a gente também é uma forma de se reinventar dentro do espaço acadêmico, e acho que isso aparece muito na minha sala de aula. Então, de novo, considerando que a maioria dos futuros professores que eu recebo, negros e brancos – eu recebo muitos estudantes brancos na prática de ensino de história, mais do que negros até. Considerar isso, falar disso, é considerar o óbvio: que a maioria das pessoas vai dar aula em escolas públicas e vão interagir com uma maioria de público negro, que vai trazer essas experiências. Tem na UFRJ e tem em todas as escolas de educação pública do Rio de Janeiro. Então, a gente precisa pensar em experiência e trajetória – eu sou historiadora social – pensar experiência e trajetória na formação docente. Não é só “quem é a pessoa de ponta que está discutindo conceito tal”. Onde é que fica a localização do sujeito do saber. Eu sou uma professora muito comprometida com isso. Isso as vezes é lido como não ter rigor, não ter método. Não, dá pra ter rigor e objetividade científica a partir da subjetividade, acho que essa é a maior lição dos estudos feministas, inclusive, tanto negros quanto brancos. E eu trabalho, na história transgressora, a gente tem o disparador dos perigos da história única, o trabalho em sala, o programa do curso é pensado todo a partir de uma metodologia de trabalho cooperativa. Então as turmas trabalham o ano inteiro em grupos. Isso varia, às vezes os grupos são organizados a partir dos campos de estágio, às vezes por sorteio ou por alguma outra vivência. Mas o mais legal que eu acho é que cada grupo recebe o nome de uma intelectual negra, que é invisibilizada nos currículos do mainstream acadêmico, né. Mulheres não são pensadas como autoras, mulheres negras menos ainda. E aí todo grupo tem o desafio de pensar as questões do ensino de história articuladas à produção literária, ou de blog ou de música dessa intelectual negra. Essa experiência tem sido muito legal, porque, no fim de cada aula, o grupo da semana tem que apresentar alguma atividade que traga essa dimensão. Isso se torna também uma maneira de a disciplina não se encerrar nos tempos da sala de aula, porque os grupos são

estimulados a estudarem a obra da sua intelectual negra durante o curso também, compartilhem com a turma o que tem aprendido, e isso tem servido acho que para proporcionar uma abertura da mente mesmo. Como é considerar um texto de blog como um documento na sala de aula? Não é só a Carta de Caminha... Que questões se tiram daí? O que você seleciona? Ao conhecer essa autora X, como é que você se vê nisso? Então, acontecem coisas incríveis, como os próprios estudantes brancos se vendo em seus lugares de privilégio, de pessoas negras se repensando a partir da condição de intelectuais, de muita gente se repactuando com a possibilidade de se tornar professor. “Ah, agora eu vejo que eu posso fazer um método que me dê prazer, que envolva, que não seja chato, enfadonho”. O que me encanta também é que eles produzem muita coisa, o folego dessa juventude que está na universidade para autoria é enorme! São planejamentos de aula, são atividades, são textos na primeira pessoa, são plataformas, são registros fotográficos, são atividades de corte e colagem, são esquemas de quadro... é muita produção. E eu sempre tento chamar muito atenção pra isso “olha só quanta coisa a gente fez hoje”. Geralmente, no fim de cada aula a gente repassa tudo que foi feito. Então eu acho que proporciona também uma reeducação, as pessoas na minha sala de aula trazem muito esse depoimento, na minha turma da prática de ensino de história, como uma experiência de transgressão também em relação a tudo o que visto foi ali na universidade. Não tanto do ponto de vista do conteúdo, porque a gente vê vários conteúdos revolucionários, mas dos métodos que a universidade cunha para ensinar e aprender, né. Eu acho muito legal, porque assim: se o seu grupo tem que apresentar o trabalho no fim da aula e o seu grupo não fez, você fode a vida da turma toda. Então, você é responsabilizado por isso, porque assumiu um compromisso ali perante aquele coletivo. E isso rompe com a ideia de que durante os quinze encontros as 60 horas vão ser da minha inteira e exclusiva responsabilidade. Isso é perverso, comigo e com quem tá ali também se formando! Porque as pessoas que estão ali se formando precisam ter experiência in loco, porque é o que eu falo, “Em menos de um ano, vocês vão estar nesse lugar aqui”. Acho que é isso.

## ANEXO 6

### Roteiro Entrevista Narrativa 2 com a Professora Warley da Costa

- 1) Você inicia sua narrativa dando um lugar de destaque a sua trajetória como professora da educação básica. Com base nisso, como você pensa a articulação entre a formação de professores de história e a escola básica?
- 2) Você mostrou na primeira entrevista e através dos textos escolhidos no seu programa, que considera fundamental a relação da escola na formação destes professores. Como você pensa a articulação entre o currículo acadêmico, da licenciatura como um todo IH e FE, e o currículo escolar?
- 3) Ainda sob essa perspectiva de articulação acadêmica/escola, como você pensa essa questão dos saberes (acadêmicos, não-acadêmicos...)? A importância da academia nesta formação?
- 4) Você em um momento da primeira entrevista afirmou que a disciplina de prática acaba tendo um papel de “seduzir esse estudante para nossa causa que é o ensino” no formato de licenciatura que valoriza mais o bacharelado. Como você percebe essa relação entre o bacharelado e a licenciatura em história, considerando que agora é obrigatório escolher um ou outro na entrada pra a Universidade?
- 5) Você associou a formação política a própria questão da escolha dos conteúdos, da prática docente. Fale um pouco mais sobre essa percepção.
- 6) Você define a importância de formar um sujeito crítico. Como os vê/entende esses alunos enquanto sujeitos?
- 7) Você fala da importância do “diálogo com a vida política do país”. Como você vê a formação política em um momento de “Escola Sem Partido”? E como o Ensino de História pode ajudar nas leituras de mundo e ter um papel transformador?
- 8) O Curso de Licenciatura em História da UFRJ está passando por uma reformulação curricular que visa superar a dicotomia 3+1. Como você pensa que deveria ser essa nova estrutura curricular?

## ANEXO 7

### Entrevista Estendida com professora Warley da Costa

(13hs, 04 de janeiro de 2018, Faculdade de Educação UFRJ)

**Érika:** Vamos começar então. Eu comecei essa segunda entrevista pensando um pouco na sua trajetória, né? Você inicia sua narrativa dando um lugar de destaque à sua formação enquanto professora de educação básica. Você fala que desde novo começou com alfabetização, você passou por todos os seguimentos da educação, desde a alfabetização até o ensino superior e com base nisso eu queria saber como é que você está pensando sobre a articulação de professores de História e a escola básica, que é o que você traz, -para aprofundar um pouco mais essa questão- como é que você está pensando isso?

**Warley:** Acho que, em primeiro lugar, todas as minhas preocupações com essa formação inicial de licenciando, essa minha fala de que eu procurei a História porque eu queria ser professora de História, eu não procurei a História para pesquisa. A História para mim, ela entra como um prolongamento da minha profissão, na minha trajetória como professora da educação básica, então, essa escolha eu acho que ela tem uma marca muito forte na minha atuação com a prática de ensino, porque desse lugar que eu falo, é lógico que hoje eu privilegio também a pesquisa em ensino, mas desse lugar, eu acho que isso é muito importante, desse lugar de professora da educação básica. Então, a partir daí, a partir desse lugar eu acho que essa relação de eu estar sempre apostando nesse espaço, especialmente a escola pública. Educação básica e a escola pública, eu acho que ela entraria até como militância, porque eu acho que é onde a gente agrega a maioria da população das camadas populares brasileiras, acho que é na escola de educação básica. Então eu acho a escola pública entra para mim hoje como militância, e o ensino de História, eu acho que já falei também na primeira entrevista, sobre minha trajetória que, não me lembro bem se eu dei ênfase a essa questão da militância política... Acho que não, né? A História para mim também ela entrou como um braço da minha militância política na época, além de ter esse caminho, de fazer esse percurso como professora da educação básica, que vinha lá desde a alfabetização, anos iniciais, depois anos finais e ensino médio, eu acho que entrou com muita força a minha escolha a partir da minha militância política.

Eu sou filha da ditadura, minha formação foi durante a ditadura militar e a História teve um peso muito importante como formadora de militante, né? Como militante política. Acho que isso também é outro aspecto importante e que reverbera até hoje na minha atuação, na minha prática de ensino. Eu não perco esse lugar, esse caminho da militância, então aí passa por esses dois caminhos. Eu acho que isso repercute no meu trabalho, no meu dia-a-dia. É lógico que hoje, além do ensino a gente tem essa questão, que a gente trabalha muito na Prática de Ensino que é a pesquisa no ensino de História, para a gente é muito importante na formação desse licenciando, ainda mais no quadro que a gente tem hoje desse licenciando especificamente da UFRJ, né? A licenciatura em História da UFRJ que ainda é muito complicada, ainda está no modelo três mais um (3+1), então eles chegam aqui no 7º, 8º, 9º período, já com uma formação bem clara do que é a Prática de Ensino, se bem que nós temos mudado muito, as últimas turmas eu acho que eles têm vestido a camisa da educação, mas a gente ainda encontra dificuldades. Então assim, durante todo o processo de formação desse aluno, a primeira coisa que eu penso mesmo é o pé na escola pública, isso para mim é uma bandeira política, e a segunda questão eu acho que ainda continua sendo a importância dessa, (que está por trás também), dessa militância política o tempo todo.

**Érika:** Pensando nisso também, né, indo atrás dos textos do seu programa, dá para perceber que você coloca essa relação com a escola o tempo todo como fundamental na formação de professores. Como é que você pensa a articulação entre currículo acadêmica, tanto da licenciatura, que é mais especificamente da Faculdade de Educação, quanto do Instituto de História, com o currículo escolar? Existe alguma articulação, como isso é pensado na prática?

**Warley:** Eu acho que... currículo escolar que você está dizendo é o da licenciatura, né?

**Érika:** É, eu estava falando do currículo acadêmico, tanto as licenciaturas quanto as disciplinas da História com o currículo escolar da escola mesmo, da escola básica. Porque o estágio ele faz o tempo todo, essa relação com a escola básica né? Como é que você pensa essa articulação, como é que isso aparece?

**Warley:** Essa articulação ela aparece o tempo todo, porque assim, na própria orientação para o estágio, geralmente eu tenho uma prática em um primeiro momento, trabalhar com eles, fazer uma roda de conversa ou trazer alguma ficha que eu criei de perfil de aluno, né? Eu trabalho com o perfil do aluno que entra, trazendo como foco a questão das próprias escolhas deles dentro do instituto de História, porque já que eles chegam tão contaminados pela História, pela pesquisa em História, então uma das atividades que eu sempre gosto de promover é trazer para

a turma, né, eles falarem de si, falarem de como é que eles se encontram nesse tempo da pesquisa de História. Esse ano eu até trabalhei com uma turma, um texto que eu gosto muito que é “Registrar a própria vida” (não sei se é bem esse nome, depois eu corrijo). Eu trabalhei com eles isso e a gente começou falando das nossas próprias vidas e eu percebi que a inserção deles é no Instituto de História. Eu tenho pensado muito nisso ultimamente, eles, como professores, a formação deles, os professores do IH estão formando professores. Então a gente pensar nesse convir, né? Primeiro ouvir o que eles estão trazendo e a narrativa deles é muito forte, a gente vê pelas próprias experiências que eles trazem do trabalho monográfico, das pesquisas que eles participam, estão lá no Instituto de História. E aí o que a gente faz com isso? Então assim, eu tenho socializado primeiro com a turma as pesquisas e a partir disso a gente tentar transformar, aproveitar dessa experiência deles pensando em descontextualizar na sala de aula, no ensino básico.

Como é que eles fariam, o que eles acham que aproveitariam dessa pesquisa histórica na escola. Em que momento seria possível? Essa também tem sido uma experiência bacana. Ou recontextualizar como pesquisa mesmo, como o próprio processo da pesquisa histórica, como trabalho de historiador, como é que eles trabalhariam isso com um estudante, ou as próprias investigações da História, como é que eles pensam em trazer para a sala de aula, então essa experiência também tem sido bem interessante, porque a gente parte do princípio de que eles também já trazem essas experiências, né? E fica muito assim: o que eles estão fazendo é pesquisa! Daí, quando eles chegam aqui ficam ouvindo a gente falar das pesquisas em ensino, daí a gente entra na defesa das pesquisas em ensino, coloca eles no IPEH [deduzi a sigla pela assunto e sonoridade], coloca não sei aonde, traz não sei quantos mil pesquisadores do ensino... Isso é um movimento bacana, até de convencimento, né? Mas assim, como é que a gente faz essa articulação? Muitos vão até se afastar disso, “ah, isso aí não é meu objeto, nunca vai ser, tchau”, né? Então eu acho que essa tentativa de trabalhar com eles essa fala deles, o que eles já trazem para poder articular nesse ano foi muito legal, tem sido bacana, eu pretendo dar continuidade. Inclusive, eu comecei, depois de ler esse texto, eu trabalhei esse texto com eles, né?... Pera aí, “Registrar a própria vida”? [parece tentar lembrar o título] E a gente começou a falar da própria vida e eu comecei a falar de formação de professores no currículo de História, da licenciatura em História, eu comecei a contar minha própria experiência de quando entrei no IH, na década de 70, foi a época do finalzinho ditadura e tal... A aula foi sobre isso, foi sobre a minha experiência como estudante, daí foi muito legal porque eles queriam saber como é que

foi no final da ditadura, quem foi Manoel Maurício, como é que a gente fez... Então foi uma experiência bacana para eles abrirem as suas próprias experiências, e assim, essa fala de si, essa experiência de si eu acho que têm sido bem interessantes e acho que é um processo que dá um caldo para a gente articular.

**Érika:** Pensando no que você está falando agora, você também falou da importância de formar um sujeito crítico, da formação de um professor crítico. Você está falando aqui da formação de si, então queria pensar um pouco, entender melhor como é que você está pensando esses alunos enquanto sujeitos.

**Warley:** Assim, nesse espaço onde a gente estabelece nossas relações, não deixa de ser um espaço institucional de professor e aluno. Então assim, eles entram aqui, esses sujeitos são alunos da UFRJ, então como sujeitos eu acho que o tempo todo a gente evoca e convoca e faz com que eles participem das atividades, das questões como sujeitos históricos desse período. Eu acho que essa experiência de contar a minha história na época minha entrada, né, até converso isso com eles; da minha participação, da participação daquele grupo dos anos 90 na elaboração dos PCNs... Então a gente traz, por exemplo, a discussão das bases, acompanhar esse processo o tempo todo, da construção das bases curriculares. Eu falo para eles: “olha, daqui a um tempo vocês vão estar contando isso para os seus alunos de novo”. Como é que foi esse processo, como esse processo é rico. Então assim, acho que essa militância política, esse sujeito crítico, passa para a gente estar o tempo todo trazendo essas questões do presente que estão acontecendo. A gente está vivendo um momento de muito rico em termos de currículo, é um momento histórico para a produção desses documentos curriculares atuais, dessas mudanças, dessas reformas. Eu acho que a partir daí a gente está trabalhando o tempo todo e essa luta é uma luta política que não está desvinculada da luta política mais geral. Na história do Brasil a gente está vivendo um momento difícil, um momento de instabilidade política muito grande e o tempo todo... Discutir PNE, acho que não tem como não falar das diretrizes governamentais para o Banco Mundial e por aí vai. Acho que é o tempo todo articulando com o presente, com o contexto político atual.

**Érika:** Você também comentou na entrevista, na primeira, né, você afirmou que a disciplina de Prática acaba tendo um papel de seduzir esse estudante para a causa que é o ensino, (você está repetindo isso um pouco também, nesse início da sua fala) no formato da licenciatura que valoriza mais o bacharelado ainda hoje. Como é que você percebe essa relação entre o bacharelado e a licenciatura em História, considerando que agora é obrigatório escolher um ou

outro para o ingresso na Universidade e que a UFRJ está passando por uma reformulação curricular das licenciaturas. Como é que você percebe essa relação entre o bacharelado e a licenciatura hoje?

**Warley:** Aí já seria mais uma análise do “se”, né? Do Futuro, né? Mas o que eu penso é que eles vão antecipar a escolha deles, vão ter que antecipar a escolha. Antes de entrar eles já vão escolher. Não necessariamente vai ser melhor do que agora, não sei, já vão entrar sujeitos mais voltados para o ensino. Eu acho que a própria conjuntura do quadro do mercado de trabalho, por exemplo, vai fazer com que eles escolham licenciatura. Hoje, eu avalio que 95% dos estudantes bacharéis fazem licenciatura, justamente por conta do campo de trabalho, né? Mas muito desses que fazem licenciatura gostariam de não fazer, de ficar só no bacharelado fazendo pesquisa, mas pelas circunstâncias eles optam pela licenciatura. Eu acho que vai continuar na mesma linha, eles vão escolher antes, só.

**Érika:** Você associou formação política à própria questão da escolha dos conteúdos e da prática docente em si. Queria que você falasse um pouco mais sobre essa percepção da formação política relacionada aos conteúdos...

**Warley:** Eu acho que isso é uma prática que eu sempre tive, desde que eu trabalhava com Ensino Médio, com ensino básico... Hoje mesmo, como eu falei agora, aqueles que estão ali são sujeitos, alunos da UFRJ, meu papel ali é dar aula de Didática de História, Prática de Ensino... E eu acho que esse caminho já basta para você articular com a vida política deles, eles se entenderem como professores, a discussão como professor. Então, dessa forma, não seria assim, que eu aproveite os conteúdos para fazer uma panfletagem política, acho que não seria isso, mas eu parto da minha disciplina, do meu papel institucional como professora para fazer esse trabalho político, e não o contrário. Eu poderia começar uma aula discutindo a reforma da previdência. Eu prefiro falar da formação política, das possibilidades que eles vão ter na formação profissional, das possibilidades que eles vão ter depois como professor, até trazer essa discussão da política mais geral, assim como eu fazia no Ensino Médio. Tem que trabalhar Revolução Francesa? Eu trabalho, mas dali eu seleciono o que eu vou trabalhar. Vou trabalhar Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Hino da Marselhesa, a partir da análise do hino, o que a gente pode fazer? Sabe? Você já faz uma discussão política. Acho que é o ponto de partida.

**Érika:** Associando a isso, você falou da importância com o diálogo com a vida política do país. Como é que você está vendo essa formação política, no momento hoje de Escola Sem Partido e como o ensino de História pode ajudar nessas leituras de mundo e ter um papel transformador?

**Warley:** Eu continuo achado, desde a minha escolha lá, quando eu fui fazer o vestibular, eu achava que ser professor de História era um bom caminho para formador de consciências políticas dos meus alunos, né? E a Escola Sem Partido diz que nós, durante esses 30 anos formamos guerrilheiros. Eu estou procurando meus guerrilheiros, mas está difícil (riso). Mas eu acho que tinha essa expectativa, da História ser por sua natureza, os próprios conteúdos históricos eles têm uma potencialidade grande nesse sentido. Então eu usava da História para fazer esse trabalho político e era um trabalho bem proposital mesmo, eu tinha esse propósito. Hoje eu já não vejo assim, que eu esteja aqui para fazer um trabalho político, eu não acredito que eu vá mudar as consciências políticas, mas eu acredito que possa contribuir nesse sentido, a gente tem um prato cheio, né, para discutir o campo do currículo, por exemplo, a gente pode fazer um trabalho muito interessante, discutindo as próprias propostas curriculares, especialmente a História, a História escolar está o tempo todo sob essa História eurocêntrica. Acho que todo esse processo, esses conteúdos que a gente discute, você deve ter visto nas nossas ementas, nas nossas referências bibliográficas, eu acho que apontam para isso, para a formação política, mas não é esse propósito: “eu vou fazer isso para formar...”. Eu não tenho essa esperança, nem esse propósito de estar transmitindo isso para eles, eu acho que não é assim, até porque eu entendo que eles já são sujeitos políticos, muitos ali já entram com as suas posturas. Esse semestre eu tive um aluno do Escola Sem Partido na Pedagogia, que era Bolsonaro. A gente conviveu com ele o tempo todo ali, discutindo, mas eu nunca tive a intenção de mudar a cabeça dele, até conversava com a turma. Mas na História também, na História a gente tem casos de galerinha de direita também, mas que não tem mais essa intenção de mudar, mas assim, a gente contribui bastante para que esse sujeito crítico ele esteja o tempo todo, né... Acho que a entrada na escola, que a Prática de Ensino, ela tem um potencial muito grande. A entrada na escola, dependendo da abordagem que você trabalha com o aluno, do acompanhamento que você dá, já basta, sabe? Você entra na escola, a gente tem tentado aperfeiçoar... “Aperfeiçoar”, né? Modificar um pouco a própria abordagem do aluno dentro da escola, esse ano eu estou mesmo disposta a que eles façam um caderno de campo a escrita diária, sabe? Que tem esse retorno para a turma o tempo todo e acho que isso vai ajudar muito também. Porque a gente fica muito na observação, o camarada lá atrás na sala de aula, assistindo aulas, né, então eu

tenho pensado bastante bem nessa perspectiva da escrita de si, fazer com que eles escrevam o que estão observando, questionem no meio, não deixar para o relatório final da disciplina esse trabalho. Para mim tudo isso já é formação política. (risos)

**Érika:** O curso de Licenciatura da UFRJ está passando por uma reformulação curricular e está tentando superar a dicotomia 3+ 1. Como é que você pensa que deveria ser, não no sentido de um objetivo, mas o que você acha que pode mudar, que pode contribuir com uma nova estrutura curricular com foco na licenciatura e que traga essas discussões mais fortes do ensino de História, né?

**Warley:** Então, eu sou uma das professoras que vai participar da reforma curricular e aí eu tenho pensado bastante em de que forma a gente pode contribuir, então assim, a gente vai trabalhar em cima de um projeto que já está construído e que é muito difícil para a gente, a partir desse desenho de currículo, de grade curricular que eles já elaboraram, que é sobreposta, né? São todas as disciplinas da História e dali entram as nossas pedagógicas. Então assim, é um currículo muito extenso, terrível, e a gente tem pensado bastante em como mudar. Eu acho que o tempo todo a gente vai tentar, pelo que a gente já conversou, pelo que eu tenho pensado bastante, a gente vai tentar dar uma cara de licenciatura, porque o que tem não é licenciatura, é o bacharelado e as disciplinas pedagógicas entram como apêndice, como aditivas. Então a gente vai tentar, por exemplo, criar laboratórios logo no início, no primeiro semestre, laboratórios de ensino para o aluno do primeiro semestre, uma disciplina que discuta a formação docente logo no início, a gente vai tentar dar uma cara de licenciatura de História. O que a gente tem não é... Tem que pensar nesses ingredientes, como é que pode ser, sabendo que a gente vai ter muita resistência, porque o currículo são escolhas, seleção, se entra alguma coisa tem que sair outras. Eles vão tentar...

**Érika:** É basicamente isso, Warley, você quer acrescentar alguma coisa da primeira entrevista?...

**Warley:** Eu só queria complementar, porque eu acho que falei muito do ensino, e assim, eu falei pouco da pesquisa em ensino. Eu até hoje falei dessa coisa da pesquisa que eles já trazem e tal, né? Eu só queria reforçar que a questão da Prática de Ensino e a nossa atividade em sala de aula com a Didática, ela possibilita um campo muito importante para a pesquisa, porque a gente vê esse espaço do estágio não só como um espaço onde se desenvolvem as lutas políticas mas como um campo muito fértil para a pesquisa, então o tempo todo, como eu estou falando aqui, que a gente vai trabalhar mais essa questão do olhar do aluno, da observação, a gente está

falando e a gente está o tempo todo estimulando eles a escreverem sobre isso, fazer essa reflexão, trazer isso escrito. No ano passado mesmo, no final, eu trabalhei com (ano passado não, no atrasado) produção de artigos, eles fizeram artigos, para escrever sobre algum aspecto do estágio, né? Então esse trabalho da Prática de Ensino como campo de pesquisa, acho que a gente tem reforçado bastante nas nossas disciplinas. Não falo por todos os professores, mas alguns professores, a gente tem conversado sobre isso e tem tentado ver, por isso que eu estou falando que esse ano a gente tem que tentar amarrar melhor isso.

**Érika:** Você falou na primeira entrevista também da importância de eles perceberem, os professores do estágio, os professores das escolas como pesquisadores, como doutores muitas vezes e a docência nesse sentido também como uma pesquisa, né? É importante você estar reforçando isso agora, né? Essa questão da docência como pesquisa, né?

Warley: Tanto nossa como os sujeitos que estão na escola, os professores né?

**Érika:** Eu acho que é basicamente isso, muito obrigada Warley.

## ANEXO 8

### **Roteiro Entrevista Narrativa 2 com a Professora Alessandra Nicodemos**

1)Em relação a sua formação enquanto professora de Prática de Ensino você disse “Leitura a partir dessa experiência de educação popular com educadores populares. Não necessariamente são os professores formados na Academia. Como você pensa essa questão dos saberes (acadêmicos, não-acadêmicos...)? A importância da academia nesta formação?

2)Fale mais sobre o que você entende como um “currículo crítico emancipatório”? Qual o papel da relação entre currículo e conhecimento nesta construção?

3)Na nossa primeira conversa, você falou que “para o curso de História (IH), o currículo, a área de educação não são importantes”. E em outro momento você afirmou que o debate da BNCC deixou claro que para a grande maioria dos historiadores a discussão do campo educacional não tem nenhuma importância.

Como você vê, nesta disputa política pelo currículo de Licenciatura, o papel da disciplina de Prática de Ensino? E como você percebe isso no debate da BNCC?

4)“Ser professor é potencialmente revolucionário, transformador” e a prática de ensino faz leituras do mundo”. Fale um pouco mais sobre essa sua perspectiva. Como o Ensino de História pode ajudar nas leituras de mundo e ter um papel transformador?

5)Continuando nessa linha de pensamento de “Educação como ato político”. Como você vê a formação política em um momento de “Escola Sem Partido”?

6)Como você vê a participação dos alunos nessa formação política? Como os vê/entende enquanto sujeitos?

7)Ementa da disciplina Didática Especial: tem algo que você acha que falta nela?

8)Programa da disciplina Didática Especial: Um dos conteúdos é “Didática e Prática como espaço de produção de saberes”. Fale mais sobre isso e suas escolhas de abordagem deste tema.

9)Em outro momento no seu programa existe como conteúdo “Critérios e seleção de conteúdos no Ensino de História. Como você percebe a relação entre a seleção de conteúdos e a formação política dos professores?

10)Você mostrou na primeira entrevista e através dos textos escolhidos no seu programa, que considera fundamental a relação da escola na formação destes professores. Como você pensar

a articulação entre o currículo acadêmico, da licenciatura como um todo IH e FE, e o currículo escolar?

11)O Curso de Licenciatura em História da UFRJ está passando por uma reformulação curricular que visa superar a dicotomia 3+1. Como você pensa que deveria ser essa nova estrutura curricular

**ANEXO 9****Entrevista Estendida com professora Alessandra Nicodemos****(14hs, 08 de novembro de 2017, LIEJA- UFRJ)**

**ÉRIKA** - Está gravando. Então, primeira a pergunta é em relação a sua formação enquanto professora de prática de ensino, você tinha dito né que a leitura na experiência popular, na sua discussão de Paulo Freire, os outros educadores populares, né, na sua trajetória profissional e não necessariamente com os professores da academia, você tinha dito academia, não necessariamente está formando os professores né? Eu queria que você falasse um pouco mais como você pensa essa questão dos saberes, porque pelo que eu entendi você tá trabalhando ali com saberes acadêmicos e com outros saberes, que seriam saberes populares, né e se eu tiver errada você também pode me corrigir nessa interpretação, né...

E queria saber mais como você pensa sobre essa discussão de saberes acadêmicos e saberes não acadêmicos, eu acabei estipulando assim, né, e qual a importância da academia especificamente, já que estamos pensando na disciplina de prática né, nessa formação, como é que você tá pensando nisso, né? Como é que isso aparece pra você?

**ALESSANDRA** - É importante, eu vou falar um contraponto que você tá falando... Porque a experiência da educação popular, e com os educadores populares, eles também têm uma formação acadêmica, algumas vezes, alguns sim outros não. Por exemplo, tinha uma lá, uma professora que disse que tinha feito normal, professoras alfabetizadoras e acho que elas são atravessadas pelas discussões da academia. o que eu faria o contraponto na verdade, seria uma, uma... Perspectiva de atuação talvez escolar e uma atuação na educação popular, e aí, como é... Talvez era isso que queria dizer, que esses saberes que são construídos na experiência da educação popular, que não tem obrigação de aprovar, reprovar, de fazer prova, de que estava atuando num momento histórico, né, que hoje já não existe mais, que não tinha alfabetização, hoje o município do Rio já assumiu, tanto que esse projeto que eu atuei já não existe mais, hoje ele já faz outra coisa, é... Se chama o mesmo nome, mas fazer... Ele não atua mais como alfabetização, porque hoje a política pública ele da conta da alfabetização de adultos, né, coisa que não dava conta, e nos anos 80 e nesse contexto da abertura.

Então o que eu tô falando de saberes gerados dessa experiência da educação popular, eles não são antagônicos ao saberes que a academia traz ou influenciou na formação deles, eu acho que a experiência de educação que é diferente, né, e aí, quando eu talvez, hierarquizo, é porque eu acho que essa experiência, ela vai nascer nessa relação que se estabelecem ali na comunidade, em lugar precarizado onde você dá aula, escola emprestada, associação de moradores, e tudo que tá em torno de uma experiência de educação popular, então isso gera determinados saberes.

Agora...eu li mais Paulo Freire nessa experiência do que dentro da universidade, eu não li Paulo Freire dentro da universidade, é... Minha formação na UFF, na parte pedagógica, eu tinha um carinho grande pela formação, e eu não era aquela aluna que não gostava, então minha professora de psicologia da educação, ela queria que eu fosse monitora né... das questões, então, eu tinha uma relação boa, ela contribuiu pra minha formação muito, porém, é... Eu vou ler determinados autores e determinadas perspectivas, fora da academia.

**ALESSANDRA** - Aí tem um finalzinho que você faz que eu acho que esqueci.

**ÉRIKA** - A importância da academia na sua formação, que é um pouco do que você falou.

**ALESSANDRA** - Então é isso, o que acontece é que a materialidade da experiência da docência se dá diferente, entende?

**ÉRIKA** - É, e aí eu pensei em você falar mais sobre o que você entende como currículo crítico emancipatório, que é algo que me interessa bastante nas discussões da minha tese, você fala muito sobre isso né? Qual é o papel dele e a sua relação entre esse currículo, por exemplo? E conhecimento, nessa sua construção assim, como é que você pensa isso?

**ALESSANDRA** - Eu nem sei se eu já contei essa experiência aqui, porque a gente vai repetindo as histórias, porque velho vai repetindo as histórias. Eu uma vez no seminário de prática de ensino de currículo, aí uma moça, uma aluna né, falou pra mim: "Não, porque o PCN é de educação popular, ele é referencial crítico emancipatório.". Aí eu... Evitando... Porque sempre tive uma relação muito boa com os alunos, eu disse "ó", antes de começar o seminário, "Se eu fosse você eu não apostava muito nisso não hein"... E ela: "Não Alessandra, vou te provar.". E aí ela foi.

Quando você lê o PCN ele vai falar de sujeito histórico, né... Só que ele não fala uma questão central que eu acho que é fundamental nesse currículo, que é o compromisso com a transformação social, o currículo crítico emancipatório, ele entende que, a formação escolar, ou qualquer ação de educação, está comprometida com a transformação da sociedade e o PCN não

faz isso, ele não está comprometido com isso. Ele dá voz ao aluno, ele dá voz ao professor, ele faz varias coisas que dialogam tambem com essa perspectiva, mas o ponto central, ele não toca, e acho que quando eu chamo um currículo crítico emancipatório, aí eu faço isso na minha aula de pratica e faço isso quando eu era professora da educação básica, e faço isso em todas as relações humanas que eu estabeleço, é entender de que a gente vive numa sociedade que necessita ser transformada, esse é o grande compromisso, esta claro ali, no texto *Educação e Mudança* do Paulo Freire, né, Então *Educação e Política*, tem vários textos, mas eu como uma *freiriana*... Então esses dois termos vem dessa ideia de que o ato educacional não é neutro e existe um posicionamento e o meu é do lado da classe trabalhadora e da transformação das formulações do capitalismo.

**ÉRIKA** - E ai eu vou fazer uma pergunta que não tava aqui, mas é um pouco na sua fala. Quando você tá falando de emancipação, tem um momento que você fala na entrevista, que você não tá pensando nessa ideia iluminista de que alguém vai trazer... Só pra ficar claro, você tá pensando emancipação como algo...

**ALESSANDRA** - Isso...

**ÉRIKA** - Dos dois... Como assim?

**ALESSANDRA** - Isso... É... E ai já são outros autores que acho que até, é... É... Trazem isso de forma mais clara né, e por outras perspectivas, por exemplo, Gramsci, que é um autor que vou incorporar que ele diz que todos nós somos intelectuais, né, todos nós somos intelectuais. A pessoa que tá ali limpando o corredor agora ela tá pensando sobre isso, ela só não tá fazendo o pensamento complexo, um pensamento acadêmico, teorizado... Mas ela tá pensando se vai varrer da esquerda pra direita, da direita pra esquerda, então, ser humano, é efetivamente ler o mundo, algumas pessoas leem com mais complexidade, outras pessoas leem com menos complexidades, o que tambem faz parte da ideologia da alienação e de outros autores que vou mobilizar, é... Por que isso? Porque uma das críticas a educação popular, e eu vou falar isso na minha tese, que tem uma parte da tese que eu discuto que é critica a educação popular, é essa ideia de que nós somos os iluministas que vão dizer para o outro que o outro vai fazer, é por isso que muitas das coisas não deram certo, né? É exatamente porque isso não é possível, a emancipação, a conscientização, é um processo, genuinamente, é... Individual não seria a palavra, mas genuinamente, daquele sujeito, ele precisa estar mobilizado...

**ÉRIKA** - Em termo social singular, porque ele é singular, mas ele é social...?

**ALESSANDRA** - Ele é tudo isso, mas ele é daquele sujeito, você achar que durante a sua aula você vai despertar consciência crítico como ser humano, isso é um processo, que se dá de forma muito diferenciada e muito vinculada a cada sujeito, a cada singularidade, eu concordo com você, então eu também tomo muito cuidado com isso, porque pra gente que defende um posicionamento político, e educação como ato político a gente, tem essa... Marca, num é? Então eu acho que tem algumas coisas, que eu acho que só vou entender se eu realmente, eu dialogar com aquele sujeito que tá diretamente envolvido nele, naquela situação, naquele entendimento... Tem uma frase do Paulo Freire que ele diz que o senso comum só pode ser superado por ele mesmo, através dele mesmo, do senso comum, num é uma perspectiva de negação, então é isso.

**ÉRIKA** - Aí eu vou pular então... Porque eu tava numa semi-estruturada, mas você tá falando umas coisas que tá me chamando atenção pra outras perguntas.

Como você vê a participação dos alunos nessa formação política, então, como você entende eles enquanto sujeitos, né, porque a gente tá falando um pouco disso.

**ALESSANDRA** - Os alunos, os licenciandos?

**ÉRIKA** - Os licenciandos, que são os futuros professores, pensando neles enquanto futuros professores.

**ALESSANDRA** - Como falei, sou professora de prática de ensino há muitos anos, e acho que minha fala, pode vir um pouco atravessada pelo cenário que a gente tá vivendo que eu ando muito desanimada, mas... É... Eu acho que hoje, poucos alunos tem essa perspectiva desse debate político, entende? É... Alguns veem, mas alguns efetivamente fazem até uma leitura crítica da História, das relações sociais, processos históricos, mas... Entender essa perspectiva da educação como ação política é um trabalho de convencimento que eu acho que tento fazer no sentido de pensar a educação dessa forma, claro que com muita liberdade, como eu brinco com eles não é só minha modesta opinião, pode não servir pra nada, mas efetivamente não são todos.

E aí, tem uma questão que é muito paradoxal, eu dou aula só a noite, só oferto turma a noite, então eu tenho muito aluno trabalhador, e aí, para esse aluno trabalhador que acorda às 8h, trabalha o dia inteiro e chega no IFCS né, no IH, a noite é, essa experiência da ação política, ela acaba sendo uma coisa distante, né... É claro que eu vejo em alguns um potencial quando eles forem professores, mas aí essa dinâmica eles vão construir, nesse espaço de um ano de formação de professores é muito mais um movimento meu nessa perspectiva do que o

movimento que reverbera a partir do que eles colocam, por eles se eu ficar ali falando como se apaga o quadro, tá tudo beleza, não são todos, mas tem um grupo que entende a prática dessa forma.

**ÉRIKA** - E não é o que você tá entendendo como importante...

**ALESSANDRA** - A não é de jeito nenhum... Então a todo momento há esse tensionamento, o que é positivo, e aí, pra não ser injusta... Eles são fofos, eles são ótimos, eles respondem, mas eu entendo que, as vezes, é o nível de politização primário, de discussão política, de entender. Eu dou uma outra disciplina, pra várias licenciaturas, que é profissão docente, eu dou pra curso de dança, matemática, aí a coisa é pior ainda, porque a profissão docente né... Pelo menos a abordagem que eu faço, é extremamente política entendeu? O papel do professor, eles estão muito distantes, a História ainda eu sinto que reverbera mais sobre eles, mas... Nessas outras licenciaturas.

**ÉRIKA** - E assim, você falou também, deixa eu perguntar essa aqui que eu acho que tem a ver com o que você tá falando, que ser professor é potencialmente revolucionário você tá repetindo isso, né, é transformador, e a prática de ensino faz leituras de mundo, você falou que ajuda né? Você até falou algo, que tava pensando na hora, mas é algo que ajuda na... Ajuda esses alunos, professores, preparando leituras de mundo, né?

E aí, fala mais sobre essa perspectiva de leitura de mundo e como o ensino de História especificamente, pode ajudar nessas leituras de mundo a ter esse papel transformador? O ensino de História específico.

**ALESSANDRA** - A leitura de mundo a gente tira diretamente do pensamento *freiriano* que tem uma palavra, uma frase clássica, que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*, então posso dizer que a leitura do mundo precede a Revolução Gloriosa e a Independência do Brasil, fazendo uma aproximação disso que Paulo Freire fala do processo de alfabetização, não adianta decodificar se você, efetivamente, não usar isso com uma experiência para ampliar sua leitura de mundo, uma coisa que é importante, que eu não sei se tá aqui, quer dizer, todo mundo tem leitura de mundo, né... O que a gente vai fazer é potencializar essa leitura, potencializar essa percepção e como o mundo que eu quero que eu potencializo pra eles na prática, o mundo é escola, o mundo da docência, né, então, o mais importante que eles possam ler essas contradições que acontecem na escola, na docência, a partir disso, que eles leiam, que eles venham ver de uma profissão deles, a partir dessa leitura mais ampla...

Talvez se eu tivesse lá como professora de educação de jovens e adultos de História, eu iria apontar outra perspectiva de leitura de mundo, mas, ali na sala pratica de ensino, é fazer a leitura da escola, do trabalho docente, do trabalhador docente, das contradições.

**ÉRIKA** - E aí, continuando nessa ideia de pensamento né, você fala da educação como ato político, é e como você vê a formação política no momento que a gente tá vivendo de escola sem partido de discussão de gênero fora da escola, de problematização de religiões afro brasileiras na escola, nesse momento ultraconservador que a gente tá voltando a viver como é que você pensa, nessa formação política desses futuros professores pensando assim, nesse momento, como é que você tem pensado?

**ALESSANDRA** - É... aí, o que me salva é o barbudão, né? Estamos em luta de classe, é claro que as pessoas que propagam isso, coitadas, acham que são da outra classe, né? E elas não percebem que elas são da classe trabalhadora e que estão sendo a cortina de fumaça pra uma grande... É... Reestruturação do capitalismo no Brasil, eu acho que efetivamente toda essa... É... Tinta colocada no debate sobre a questão de gênero, eu não tô desqualificando esse debate, mas na verdade é... Você vai debater o cara nu no museu e na mesma noite você vende o pré-sal por um centavo o barril de petróleo, então isso é muito sério, a gente, literalmente, estamos vivendo num contexto de golpe, então isso é importante de ser dito, e essas pessoas nas suas cosmovisões acham que o maior problema é um homem nu, a questão de gênero, é se o filho vai virar gay e aí todas essas questões colocadas, então acho que elas são conjunturais, elas estão aí dado nesse momento, é claro que esse pequeno rabo do dragão pode trazer daqui a algum tempo um grande dragão pra dentro da escola e pra nossa realidade, ou pode não trazer, quando as pessoas começarem a sentir no bolso suas contradições materiais, que é o que vai acontecer, né?

Tava vendo um relato de um professor da educação de jovens e adultos, amigo meu, ele foi debater a reforma, e ai um aluno dele falou que foi demitido com carteira assinada que vai então terceirizar, e o patrão que depois ele entra como terceirizado porque sábado agora já tá valendo, então eu acho que nesse momento quando essas contradições se fizerem presentes, e elas vão fazer, vai chegar uma hora que as pessoas vão sacar o que ta acontecendo, de forma muito violenta, retirada de direitos, sucateamento da escola, da saúde publica, essas questões serão menores, então não acho que elas são questões de fundo, entende? Não acho que elas são questões que realmente as pessoas tenham uma clareza do que é ideologia, ou o que chamam de ideologia de gênero, do que eles querem, eu acho que é uma... De alguma coisa, como comunista come criancinha.

**ÉRIKA** - Sei.

**ALESSANDRA** - Né? Então a gente tem que tirar lição de 64, então cace os comunistas que o problema são os comunistas, num é? E depois de uma ditadura, de uma experiência tão ruim, a gente construiu 20 anos de muito avanço na legislação, então eu encaro dessa forma, agora... Pra a gente que entende educação com um ato político, tem que tá entrincheirado, efetivamente tá nessa trincheira, na disputa, dessas ideias, ou no contraponto dessas ideias.

**ÉRIKA** - Sim... E aí, um pouco ainda nessa perspectiva, você falou que pro curso de História, o currículo, a área de educação não são importantes, quando eu te perguntei a importância.

E aí, em outro momento você falou que o debate da BNCC deixou isso claro né, porque pra maioria dos historiadores a discussão no campo educacional não é uma discussão importante. E como você vê, nessa disputa política pelo currículo de licenciatura, e eu acho que vou até te fazer as duas perguntas juntas, que é essa né, e uma outra que seria a última, se eu conseguir ser muito certinha.

Como você vê esse papel da disciplina da prática de ensino novamente, focando essa disciplina, como que você percebe essa disputa pelo currículo de licenciatura na BNCC, como que pôde perceber, um pouco mais do que você falou aqui, e assim, o curso de licenciatura da UFRJ tá passando por um processo de reformulação, tá tentando passar por um processo de reformulação, acabando com essa dicotomia 3 mais 1 e como você pensaria ser essa nova estrutura, porque ao mesmo tempo eu tô te perguntando como você tá vendo, e já é um pouco como você percebe que deveria ser essa nova estrutura curricular, essa relação entre licenciatura, o curso de licenciatura... Considerando que agora ele teria que ser um curso de licenciatura, ou de bacharel, e não um mais o outro, como que você pensa que deveria ser o curso de licenciatura?

**ALESSANDRA** - Primeiro voltando... Eu acho que o debate da BNCC e a influência que a ANPUH teve nesse debate, ela empobreceu muito a discussão, efetivamente quem não tinha nenhuma discussão sobre escola, sobre currículo, sobre a realidade da escola de massa, começou a opinar porque achava importante que a gente estudasse na quinta série, no sexto ano, a guerra do Peloponeso, né... A alta Idade Média, e então o debate efetivamente se deu nessa versão de conteúdos, é ali que ele se deu.

E a maior loucura disso é que vou usar até um texto do PCN, a gente não forma pequenos historiadores, então, pra mim é desanimador o debate que foi colocado na BNCC, se você pega, por exemplo, os pareceres, e eu salvei todos os pareceres e li todos os pareceres, a diferença da

qualidade dos professores do campo do ensino de história para aqueles que foram feitos pelos historiadores, é claro isso, então o que a gente tem é a boa e velha disputa de mercado, o que hoje o campo da História, o debate colocado pelos historiadores na BNCC é disputa de mercado que é lugar de quanto mais conteúdo, mais pesquisa, mais livro didático, mais um monte de coisas, e todos os encaminhamentos que saem como um conteúdo, tem status de conteúdo escolar, então é isso, esse é o debate, quando eu digo que ele foi empobrecedor, foi nesse aspecto. A gente efetivamente tem muitos problemas, muitas questões da escola de massa, que passa ao lado disso e eu quero colocar mais e mais e mais conteúdos, eu volto, é um debate que eu sempre faço, precisamos cortar conteúdos, isso é hiperativo, não é possível, eu quero discutir estado islâmico, é isso que os meninos querem discutir, eles querem discutir, querem entender o que é o estado islâmico, e aí eu vou lá pra Guerra do Peloponeso, como é que eu vou fazer isso com dois tempos? Olha a grade que saiu da Seeduc, sabe? Como que eu faço isso com dois tempos? É humanamente impossível.

**ÉRIKA** - Aí, puxando um pouco né, no seu programa tem um momento que um dos conteúdos, é "critério de seleção de conteúdos no ensino de História", que é isso que você tava falando agora. Como é que você percebe essa relação de conteúdo e essa formação política, você acha que ela tá articulada?

**ALESSANDRA** - Completamente, todos os textos que eu escrevo são isso, e eu venho desde a tese, eu acho que é o momento mais autoral do professor, não existe outro momento mais autoral do professor do que quando ele seleciona o conteúdo, e não fui eu que disse isso, quem disse foi a Circe Bittencourt, e eu só replico essa fala dela, é isso, e... E ela é extremamente politizada, porque aí quando eu coloco esse item no programa eu vou fazer discussões sobre a lei 10.639, sobre a lei 11.645, e não é acrescentar, mas efetivamente, selecionar, e selecionar com intencionalidade política, num é? Quando eu dei aula na educação básica lá na Cidade de Deus, no nono ano, que ali que a gente vê, o Bota Fora, e aí depois vai vindo pros anos 60, eu não ia discutir a construção de Brasília, eu discutia a construção da Cidade de Deus que foi com a enchente de 66, num é... Não discuti contracultura, eu discuti... E agora o que falta é escolher, porque é impossível de se lidar, eu não posso discutir contracultura, Brasília e a Cidade de Deus, então ali, vamos falar dos hippies, do rock and roll, da maconha, não... Vamos falar da Cidade Deus, 66, teve a enchente, todo mundo veio pro Maracanã, o Maracanã ocupou, como ocupou, como criou a comunidade, como as famílias vieram, isso só se faz com seleção de conteúdo.

**ÉRIKA** - E aí se deu uma discussão no campo do currículo que é essa discussão do conteúdo muitas vezes como, uma crítica, a discussão de conteúdos, não me parece que é o que você tá fazendo, você tá falando aqui que é importante conteúdo, mas essa seleção... É, só pra deixar claro, pra eu poder fazer uma análise mais...

**ALESSANDRA** - É, muito herdeiro de uma perspectiva tecnicista, de currículo, de prática docente, a gente de uma certa forma, os conteúdos foram demonizados então se você tem uma perspectiva de análise de intervenção na formação de professores que alerta para os conteúdos, você pode tá caindo nisso, como se o que a gente tivesse que fazer é só dar os conteúdos é...e isso é uma tendência dentro desse debate.

O que eu tô apostando é uma outra coisa, porque eu acho que sempre trabalho com a realidade e efetivamente, é no ato de selecionar o conteúdo que o professor se posiciona que ele planeja sua aula, que ele... Por mais que eu diga, “comece com os objetivos e depois vai pra seleção”, a gente sabe que não é isso, na prática concreta, no real da realidade, como os alunos falam, a primeira coisa que ele pensa é o recorte do conteúdo e depois a pensar a partir desse recorte, a abordagem, o tema, os recursos. Quando você prepara a regência, é sempre assim, eu falo, "primeiro vamos pensar, quais são os objetivos que você quer, e partir desses objetivos selecionar os conteúdos", e isso é um processo difícil, você faz até na regência, mas você vai fazer isso dando 36 tempos por semana? Não vai, não vai! Então a seleção de conteúdo, precisa ser mais estudada dentro do campo do currículo, ela acaba sendo uma... uma... Uma atividade muito estruturante do sujeito, num é? E aí, pra que ela não vire assim, “ah, então eu vou dar porque tá lá no programa, porque tá no livro didático, eu vou dar esse conteúdo, vou selecionar, não vou selecionar aquele, por quê?” E aí, trabalhar as motivações, por exemplo, do plano de aula dos meus alunos, eles fazem uma fundamentação teórica, do plano, que eu quero ele simples, pra agregar, eu quero que ele justifique aquelas opções, que ele reflita de que, ao fazer determinadas opções ele tá fundamentado, então, é um pouco nessa...

**ÉRIKA** - Sim, e aí também na primeira entrevista e através dos textos que eu fui analisando um pouco que você escolheu né, pra trabalhar, é... Parece que você tá achando fundamental essa relação da escola, com a formação de professores, isso pra você tá o tempo todo articulada. E aí como você pensa essa articulação, entre currículo acadêmico, novamente, da licenciatura como um todo, do IH e da Faculdade de Educação, e o currículo escolar, e aí, isso se liga um pouco com a última pergunta, como é que deveria ser essa nova estrutura escolar? Como é que você pensa que deveria ser não uma... Não só como deveria ser, porque parece que eu tô sendo

determinista, não. Mas assim, a questão politicamente, teoricamente, nessas escolhas que a gente tem que fazer também no currículo acadêmico, pra licenciatura, como você acha que deveria ser?

**ALESSANDRA** - Eu acho que ele tem que ter uma boa base do campo, conhecimento histórico, eu falo assim parece que eu sou uma rebelde né, contra, mas não. Acho que tem que ter, ele é fundamental pra minha formação, ele foi fundamental pra o entendimento pra um monte de coisas, então eu defendo um quantitativo expressivo de disciplina do campo da História, da historiografia, dos métodos da pesquisa historiográfica, tudo isso precisa estar dentro, não se retira isso, é claro que eu acho que Moderna 58, é um exagero, mas assim, como é que agente consegue equilibrar isso? Equilibrar essa formação, ela é fundamental pra densidade desse sujeito e mais, ela precisa caminhar junto com a reflexão da escola, eu aceitaria até que ela fosse pela estrutura quadripartite, entendeu? Se eu pensasse, por exemplo, prática de ensino, na Idade Antiga, na Idade Média, o que que a estrutura quadripartite fez, no IH, mas ao menos que eu conseguisse isso, mas não acontece isso, em um ano você tem que dar uma gama muito grande de possibilidade de reflexões, eu acho que se a gente conseguisse caminhar conjugado, e essa era a proposta, inicial do governo, há uns 10 anos, quando fez a reforma, e passou exigir a entrada diferente bacharelado e licenciatura, essa era a proposta, que viesse desde o início, que fosse ao longo do curso que ele pudesse ir se formando densamente no campo que ele fez concurso, que ele vai ser professor e que é fundamental que ele seja um bom professor, mas que ele possa caminhar junto com essa formação pedagógica, e aí, eu incluiria um monte de coisas, por exemplo, História da Educação, currículo...como que se forma um curso de licenciatura sem a disciplina currículo? Sem a disciplina currículo? Eu acho até mais importante que didática, porque no sentido, da gente pensar assim, como é que são os debates curriculares, como que eles são estruturados, como que são os documentos.

O primeiro semestre inteiro da prática de ensino, a gente discute proposta de currículo, faz seminário de currículo, porque ali o que que eu faço, eles apresentam o currículo e eu trago a teoria, que se eu for pedir pra lerem os textos de currículo... Né, então, vou... Ai, vamos lá, vamos discutir o PCN, o que é um currículo por competência, o que é currículo crítico que é o debate do currículo, o que é o entendimento do currículo como campo de disputa, então essas disciplinas elas precisavam entrar ao longo, então um curso de licenciatura ideal seria aquele que conjugasse uma sólida formação em história com reflexões mais amplas né, é... Possíveis, aí a um vício de uma marxista, mais totalizante dessa realidade que eu acho que ele precisa ver,

que ele precise entender, tem gente que fala de uma escola pública que nunca existiu, de uma qualidade de uma escola pública que na verdade nunca existiu, uma escola pública de qualidade, nunca existiu no Brasil, existiu escola pública restrita pra algumas pessoas, então, é... Até o entendimento deles da própria História da Educação do Brasil é uma coisa que pra mim, é uma lacuna.

**ÉRIKA** - E aí, nessa logica também, você considera que falta algo na ementa atual hoje da disciplina de prática de ensino? Algo que você ache que é importante que deve aparecer mais? Algo que você tenta trazer no seu programa? Assim, que dê pra explicar?

**ALESSANDRA** - É, por exemplo, toda primeira parte do... São 4 partes, a primeira parte do primeiro semestre que é a discussão mais estrutural do trabalho, do trabalho docente, das políticas educacionais, e eu não consigo depois pensar prática de ensino sem fazer essa leitura, que aí entra Lúcia Neves, entra Monica Peregrino, entra alguns autores do campo do cotidiano escolar, aí você pode dizer: "ah, mais isso teria que ser visto em didática geral", mas, não é visto, então eu acabo incluindo, eu acho que as vezes a ementa tá muito voltada pra essa formação, e aí, eu volto pra aquela proposta, se a gente tivesse isso, se a gente tivesse uma boa discussão de currículo, se a gente tivesse um bom debate de trabalho docente, de identidade docente, essas questões, ficaria muito fácil pra desenvolver outras questões, mais do campo mesmo do ensino de História.

**ÉRIKA** - E aí, também no seu programa, um dos conteúdos é "didática e prática como espaço de produção de saberes". Queria que você falasse um pouco mais sobre isso e como é que você faz suas escolhas dentro dessa abordagem desse tema, como é que você tá pensando a didática como espaço de produção de saberes?

**ALESSANDRA** - É... Isso. Isso tá diretamente da ementa, então tem hora que eu vou tentando, pq eu acho que preciso respeitar a ementa, porque eu sou uma pessoa disciplinada, os mais velhos... Então não dá pra você subverter né... Acho que tem um compromisso aí, de um projeto e você tá dentro dele, o que eu tento fazer, a partir... Então, essa... Esse título, isso aí vem do que eu acho que é da própria tradição de Ana Monteiro, de tradição do campo do ensino de História que se instituiu na UFRJ e que tem uma ementa antes de eu chegar, e aí, quando eu vou trazendo essa produção de saberes, e aí... Engraçado, que agora você falando, eu pensei sobre isso, de uma certa forma eu dialogo com ela mesma, com a própria Ana, os diferentes saberes, saberes da experiência, saberes disciplinares, saberes pedagógicos, eu acho que a

Candau, que acho que vem um pouco dessa escola aí, que a Ana Monteiro instituiu e de uma certa forma eu me sinto muito confortável de tá circulando, então são esses saberes.

É claro que eu vou trazer outros saberes, eu vou trazer a discussão de Paulo Freire, discussão emancipatória, respeito ao saber, ao senso comum e tudo mais, que eu acho que não tá no campo, mas essa ideia de saberes que são múltiplos, que dialogam e que formam, acho que, tá muito em diálogo com a profissão, com textos que eu, alguns eu usava, outros eu fui pegando aqui quando eu comecei, porque todo mundo colocava, e aí eu acho que é importante você também tá...

**ÉRIKA** - Há uma importância na produção de saberes desses alunos também, pelo que você tá falando...

**ALESSANDRA** - Sim, sim. Dos alunos dos licenciandos? Sim, queria mais, é difícil, por exemplo, o momento da prova, como que a gente cria esses espaços? Mas toda prática de ensino comigo, eles ficam até... É tudo cronometrado por horário, entende? Então assim, são sempre seminários aonde eles vão trazer essas discussões, que a gente faz a didática, onde é uma aula mais de diálogo, e tudo mais onde eu me comprometo mais em trazer esse saber, e o segundo horário da prática de ensino é onde eles vão efetivamente vão trazer e aí, eles vão mobilizar documentos curriculares, propostas curriculares, vão dar aula, a gente vai experimentando, e aí esse saber se materializa, acho importante isso.

**ÉRIKA** - Isso pensando sempre nessa discussão com o currículo escolar né?

**ALESSANDRA** - Sim, sempre.

**ÉRIKA** - Com a relação com a escola...

**ALESSANDRA** - Com a escola, com as modalidades, com as etapas, eu, por exemplo, quando começa... Antes de começar a prática, "e aí, como que estão as coisas?", "como que tá lá na escola?", "alguém quer falar?", todo momento a gente tá trazendo escola.

Que eu não tenho aí minhas provas, mas na minha prova final, tá lá escrito, "a partir da sua experiência", "a partir da elaboração da sua regência", "analise esse fragmento", aí eu trago as discussões teóricas, então eu vou sempre procurando que ele traga esse universo que é muito rico e que é o único que tenho de escola, pode ser a pior escola do estado, que eu tento que não seja, pode ser a melhor escola, que é o CEFET, então de que essa escola atravesse a gente o tempo todo, por isso que eu boto um pra fazer estágio na EJA, na CREJA, porque aí como eles vão trocando isso acaba de uma certa forma criando um caldo formativo.

**ÉRIKA** - Acho que é basicamente isso.

**ANEXO 10****Roteiro Entrevista Narrativa 2 com o Professor Amílcar Pereira**

1. Você em alguns momentos da primeira entrevista, menciona a importância de algumas professoras na sua trajetória profissional (Verena Alberti, Hebe Mattos, Ana Monteiro), na sua formação enquanto pesquisador e professor. Com base nesta perspectiva, como você percebe a importância dos professores na formação de futuros professores? Há na sua perspectiva alguma diferenciação no papel do professor de prática de Ensino?
2. Você destacou na sua trajetória uma forte ligação com a pesquisa acadêmica, CPDOC, história oral. Como você vê a relação entre o currículo acadêmico e o currículo escolar para a formação política do professor?
3. Você comenta que começou a participar dos eventos em Ensino de História, mesmo não sendo desta área ainda. Por que surgiu este interesse?
4. Você afirmou que a disciplina de Prática de Ensino te permitiu “compreensão da importância do papel do professor e da professora numa sociedade como a nossa, tão desigual” (1.5) e que você espera que também seja assim para os seus alunos. Como você tenta alcançar esse objetivo enquanto professor de prática? Que escolhas, estratégias você busca tomar a fim de alcançar esse objetivo?
5. Você comenta que infelizmente a licenciatura da UFRJ ainda está no formato 3+1. Pensando a reformar curricular da licenciatura em História que está em discussão e que visa superar essa dicotomia, como você pensa que deveria ser essa nova estrutura curricular?
6. Em outro momento você afirma que “a licenciatura acaba sendo esse espaço propício mesmo para fazer uma série de discussões políticas que são formativas”. Como você vê a formação política em um momento de “Escola Sem Partido”?
7. Você mostrou na primeira entrevista que considera fundamental a relação da escola na formação destes professores, e que a participação dos alunos no estágio, nas escolas é de grande importância para a formação política deles. Como você pensar a articulação entre o currículo acadêmico, da licenciatura como um todo IH e FE, e o currículo escolar?
8. Você coloca no seu programa a seguinte frase como abertura: "...a pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros." (Octavio Paz, em Os filhos de Barro) e você também menciona na entrevista anterior que a ausência de conhecimento sobre histórias que você

investigava, do movimento negro, nos cursos de licenciatura, lhe incomodava. Além disso, o seu programa possui uma certa ênfase num ensino de história intercultural, nas discussões sobre desigualdade e diferença. Fale um pouco mais sobre essa sua escolha e como você compreende que isso contribui para a formação política deste futuro professor.

9. Programa da disciplina Didática Especial: Um dos conteúdos é “Didática e Prática como espaço de produção de saberes”. Fale mais sobre isso e suas escolhas de abordagem deste tema.

**ANEXO 11****Entrevista Estendida com professor Amílcar Pereira****(11hs, 22 de novembro de 2017, NEC- UFRJ)**

**ÉRIKA** - Pra um melhor entendimento né, da entrevista, quanto a sua trajetória, quanto das suas escolhas enquanto professor de prática de ensino, e aí, a primeira pergunta... Porque eu trouxe alguns momentos da entrevista aqui que eu queria lembrar...

É... Primeiro em alguns momentos dessa primeira entrevista, você mencionou a importância de algumas professoras na sua trajetória profissional, você falou da Ana Maria Monteiro, da Verena, da Hebe Matos, né...

**AMILCAR** - Não falei do meu pai não, né?

**ÉRIKA** - Falou, mas muito pouco, do seu pai...

**AMILCAR** - Não, porque eu sempre penso isso, que...

**ÉRIKA** - Você falou só do movimento...

**AMILCAR** - Ele é o pontapé inicial assim né, eu me entendo, olhando retrospectivamente eu acho que fui fazer História, fui estudar História, por causa das coisas que ele me contava a vida toda, então... Mas depois no momento que eu caso, saio de casa né, fui morar com a Beth e nessa época eu trabalhava com a Verena e depois a Ana, aí, realmente as mulheres, essas mulheres fantásticas foram fundamentais nessa minha trajetória, mas provavelmente eu não teria feito História se não fosse...

**ÉRIKA** - Pelo seu pai... E seu pai é professor?

**AMILCAR** - É professor...

**ÉRIKA** - De História?

**AMILCAR** - Não, ele é professor de Educação Física, mas como militante, ele foi um dos pioneiros nos estudos ainda como militante, de História da África, ele chegou a fazer parte do grupo lá, não oficialmente, quando o grupo lá do Zé Maria, do Luiz Pereira, na Candido Mendes, no Afro-asiático, então ele tava sempre lá, o Zé Maria gostava muito dele, mas ele era um militante que estudava então ele frequentava, e sabia muita história, então ele contava muitas histórias em casa a vida toda, muitas histórias dele, muitas histórias da África, histórias... Ele escreveu livros, cartilhas na década de 80, uma sobre o meu nome, que era... Meu nome é

em homenagem a Amilcar Cabral, então ele escreveu um livro com Yeda Ferreira, em 82, mais ou menos, 83, e o título do livro era "*Falar de Amilcar Cabral é falar da luta de um povo*", uma cartilha, contando um pouco da trajetória do Amilcar Cabral.

E sempre que me zoavam na escola, que meu nome era nome de mulher porque terminava com "a", aí eu sempre dizia que termina com "r", mas aí eu levava esse livro e mostrava, "meu nome é por causa desse cara aqui que é um fera, era liderança, era forte"...

**ÉRIKA** - Então você considera que seu pai foi seu primeiro professor a te incentivar... a seguir na...

**AMILCAR** - Sem dúvida, a gostar de História, a querer saber, ser curioso, né, sempre fui muito curioso e, sempre perguntava muito pra ele, e sempre ficava meio chateado porque ele sempre sabia tudo, pelo menos eu achava né, hoje eu sei que não, mas na época eu achava que ele sempre sabia tudo, então eu era muito curioso, queria saber mais e tal... E, eu acredito que eu deva isso a minha ida pra História, eu podia ter feito outras coisas, eu era músico, tocava, estudava música, quando entrei pra faculdade de História, inclusive, também tem isso, eu estudava música ali pertinho da faculdade de História, na escola de música Villa Lobos, então acho que tem a ver, essa relação aí com a História né, a trajetória, mas certamente depois que eu entrei na Universidade, aí essas pessoas, principalmente a Verena, a Ana Monteiro e a Hebe, posteriormente, foram fundamentais na minha trajetória.

**ÉRIKA** - Era mais ou menos essa pergunta, como que você percebe a importância desses professores na sua formação, e na formação dos futuros professores, né, porque aí eu tô pensando, pensar um pouco com a sua lógica de vida, como que foi importante pra você, como é que você pensa que é importante a participação dos professores, nessa formação dos futuros professores, assim...

**AMILCAR** - Assim, tem uma coisa que me parece fundamental que eu tento replicar, com todos os meus alunos, todas as minhas alunas, que me parece fundamental, foi uma coisa que eu senti muito fortemente nessas três mulheres, né, primeiro na Verena, depois na Ana e por fim com a Hebe, que foi uma... Todas elas é... De acreditarem em mim, eu não acreditava muito, sendo muito sincero, eu... Eu... Enfim, tive uma formação educacional à vida toda em escola pública, morava numa favela lá longe do Centro, embora tivesse essa figura paterna muito forte e uma mãe muito presente, minha mãe era dona de casa, então a vida toda... Ela no início da minha vida ela era semianalfabeta, ela vai fazer o EJA, vai terminar o ensino básico, nem o básico, o ensino fundamental, quando eu era adolescente já, fazendo EJA e tal, a noite, então

ela valorizava muito essa coisa da educação, admirava muito meu pai, tava sempre dando força, pra ele, e ele na luta, lá... Muito ausente em casa, enfim, tava sempre na luta, é... Chegava sempre tarde, saía sempre cedo, mas a minha mãe era muito companheira nesse sentido e eu entendia esse companheirismo também a partir de uma admiração que ela tinha em relação à inteligência dele, ao fato dele ser uma pessoa que lidava muito bem com conhecimento, valorizava a educação.

Ele sempre fazia uma coisa, eu não sei se eu contei isso na entrevista, não lembro, ele... Ele trazia livros da biblioteca da escola, que ele trabalhava em escola né, em duas escolas, em três escolas, duas escolas municipais e uma escola estadual, e ele trazia livros, tipo, "*Malbatam, o homem que calculava*", esse eu lembro muito, porque me deu muito trabalho, mas vários, os livros pra adolescentes ele fazia a gente ler o livro e escrever sobre o livro, a gente tinha que ler o livro e não satisfeito, tinha que provar que leu, tinha que escrever alguma coisa sobre o livro, isso me marcou bastante, mas tinha uma... Uma... Percepção da importância da educação, mas ao mesmo tempo, tudo jogava contra, a distância, a falta de acesso à cultura né, a... A gente ia ao teatro Artur Azevedo em Campo Grande, que minha irmã frequentava, minha irmã chegou a fazer peças, então eu fui várias vezes, tinha cinema, que passava uns *blockbusters* da época né, eu me lembro de ver *Trapalhões* no cinema, mas, por exemplo, quando a gente foi ver... E foi meu pai e minha mãe que nos levaram pra ver o *Indiana Jones*, que eu adorei, me marcou muito, a gente foi no Centro da cidade ver, era uma viagem, longe pra cacete, de Inhoaíba até o Centro da cidade pra ver *Indiana Jones*, porque não passava lá em Campo Grande, a gente viu no... Hoje nem existe mais, um cinema que fechou Metro Boa vista, do lado da Cinelândia.

**ÉRIKA** - Ele foi o palácio depois...

**AMILCAR** - Não, ele fechou mesmo... É do lado do palácio, esse, enfim... Mas eu lembro que a gente foi lá ver, nunca esqueci o nome do cinema por causa disso, me marcou muito, era o primeiro *Indiana Jones*...

É então tudo jogava contra, a escola num era muito boa, tinha, enfim, eu lembro das aulas de História, e isso nem pode botar na tese, senão vai ser chato, mas... Não tinha muito incentivo assim, tinha professores bacanas, mas enfim... Era uma trajetória de escola pública municipal, escola pública estadual, então eu não tinha uma autoestima relacionada ao conhecimento muito sólida, eu tentava tava sempre estudando, sempre estudei muito, sempre gostei muito de ler, isso foi fundamental, isso era um incentivo muito grande em casa, e... Quando eu fui trabalhar com a Verena, lá no CPDOC, foi mais ou menos na mesma época que eu fazia o estágio com a

Ana, eu fazia prática de ensino com a Ana, e eu sentia que elas acreditavam em mim, que eu tinha potencial, que eu podia fazer coisas, que eu podia escrever. Eu lembro que a Verena leu uma primeira versão da minha monografia, fez várias correções, e ela era muito dura nas correções, fazia... Ela era uma tremenda orientadora nesse sentido, assim, acho que foi a orientadora mais orientadora que tive na minha trajetória foi a Verena, que ela fazia lá as correções todas num papel, criticava e tal, e... Mas ela gostou do trabalho e me convidou pra trabalhar como assistente de pesquisa dela, depois de ler minha monografia, e isso me marcou muito, e nessa mesma época, eu fazia estágio com a Ana, e a Ana sempre dava força, sempre... Eu lembro que quando eu saí, isso é uma das coisas fica né, na memória, não esqueço... Eu dei minha regência que a Ana foi avaliar, e aí, eu tava muito nervoso, as pernas tremiam, nunca tinha dado aula, foi uma experiência bem ritual de passagem mesmo, bem difícil, não dormi na véspera, mas me preparei pra caramba, estudei muito pra fazer uma regência legal, e aí na saída do... Ela tava saindo, eu continuava, porque ela ia assistir um tempo só, e tinha que ir assistir outra regência, e aí eu ainda tava falando, mas ela pediu licença, e foi saindo, olhou pra mim e falou: "Eu já sabia", e foi embora, uma coisa simples, mas o sorriso dela e o "Eu já sabia", que eu nem sabia se era, "Já sabia que era bom", mas pelo sorriso eu achei que fosse, e isso me deu muita força, assim, de... De construir mesmo uma autoestima, relacionada ao conhecimento, eu não pensava, por exemplo, em fazer mestrado, eu não tinha essa pretensão, e a partir dessas experiências no final da graduação, foi bem no final mesmo, tudo isso foi bem no final da graduação, durante toda a graduação, eu não me sentia empoderado, eu não me sentia, é... Mesmo capaz, eu acho.

**ÉRIKA** - Você então percebe uma diferenciação, no papel do professor de prática, de didática.

**AMILCAR** - Sim, de dar essa força mesmo, de te ajudar a entender que você é capaz de avançar, de construir, de construir conhecimento, de elaborar, de ser intelectual, para além de aprender determinadas coisas e fazer uma prova, ser capaz de construir, de pensar o ensino, de pensar a produção de conhecimento como algo viável, como algo... E foi algo que pra mim foi fundamental, pra eu me entender como possível professor, a galgar outras possibilidades, fui fazer prova pro mestrado, passei depois de muita tentativa, passei na terceira tentativa, não passei pra UFF, pro Museu Nacional eu tinha certeza que ia passar, eu nunca estudei tanto na minha vida, estudei muito, tava realmente preparado, mas fiquei na entrevista, então não entrei no Museu Nacional, e aí fui pra UERJ na terceira tentativa, passei, ganhei bolsa, foi ótimo, e aí fiz o mestrado, e isso trabalhando no CPDOC, bastante né, investindo lá no projeto com a

Verena, já como auxiliar de pesquisa, e logo depois a Verena me transformou em colega, em pesquisador, não tinha nenhum vínculo com CPDOC, eu trabalhava com a Verena, ela que me abria possibilidade de trabalhar lá, e eu fazia o doutorado, que passei pro doutorado, então eu era meio que pesquisador entre aspas, porque eu não tinha vínculo, não tinha salário, eu trabalhava com a Verena, assinava textos com ela, então escrevemos juntos várias coisas, é... E ao mesmo tempo eu fazia o doutorado, eu ganhei bolsa no doutorado, então isso tornou possível a minha caminhada lá no programa, então esse aspecto de tudo que você perguntou, eu dei uma volta danada, pra falar sobre essa coisa de fortalecer as perspectivas dos alunos em relação às possibilidades de caminhar, de aprender, de construir, de produzir conhecimento e isso foi algo que, pra mim, foi eu diria, determinante assim, na minha construção como professor, como possível intelectual, possível professor universitário.

**ÉRIKA** - Aí ligando um pouco do que você tava falando antes, você falou na sua trajetória, você reforçou agora, uma forte ligação com a pesquisa acadêmica, né, com o CPDOC, Verena, com a História oral, você chegou a falar na entrevista também, e aí, como é que você vê a relação com esse currículo acadêmico, e o currículo escolar, pra formação política desse professor, pra você foi muito importante essa parte acadêmica né? Pra sua construção.

**AMILCAR** - Sem dúvida, eu acho que isso é fundamental, é... Eu cheguei a participar de umas discussões bem rasas assim, pessoas que achavam que a licenciatura era menor do que o bacharelado era uma coisa menos importante, porque não tinha monografia, porque não tinha pesquisa, isso eu acho um absurdo, eu acho que uma boa licenciatura, deve ter pesquisa, deve ter produção de conhecimento, relacionado ao acadêmico, acho que não só restrito ao acadêmico, eu acho que essa pesquisa deve produzir conhecimento no sentido de pensar um ensino, de atuar no ensino, também, mas eu acho que não há dissociação, não pode haver dissociação, a Carmen mesmo é uma pessoa que sempre fala, que também gosto muito de ouvir, ela sempre fala da importância de disputarmos o conteúdo, disputarmos o conhecimento, né, a produção de conhecimento, dialogarmos com a teoria da História pra produção de conhecimento na área de ensino de História, e eu concordo plenamente, eu acho que não há essa dissociação, e não deve haver de forma nenhuma no processo formativo dos alunos, essa dissociação, eu acho que a gente tem que trabalhar com essa articulação direta entre, digamos, o conhecimento acadêmico e a produção de conhecimento na área de ensino.

**ÉRIKA** - E aí ligando, eu fiz a entrevista a partir da sua entrevista, mas aí eu vou fazer as perguntas a partir da sua fala, pra poder ficar uma coisa mais próxima.

Você tava falando que é fundamental a relação da escola na formação desses professores, você falou da sua experiência no CAP, que está inserido no CAP né, foi muito importante pra você, de tá ali dentro, com aqueles professores, não só a Ana, você falou do Ceará também, que foi esse professor, que isso foi muito importante...

**AMILCAR** - E meus colegas de grupo também, que foi um (NÃO ENTENDI 15:40) muito bom.

**ÉRIKA** - Participação dos alunos também, que você falou, que você via dos seus colegas no estágio, nas escolas, e você colocou que isso é muito importante, dos seus alunos também, pra formação política deles, que você entendia na formação política, que essa relação com a escola é muito importante, e aí, pensando mais especificamente currículo acadêmico da UFRJ, de licenciatura da UFRJ, como um todo, incluindo o IH e a Faculdade de Educação, com currículo escolar, como é que isso se dá, como você percebe que isso acontece, essa relação entre o que existe, não só teoricamente, que a gente acha, que a gente gostaria que fosse, mas na prática, assim, como é que você vê que dá essa relação entre o currículo acadêmico do IH, que a gente, eu não gosto de falar dessa forma, porque a Faculdade de Educação, como você acabou de falar, também tem um currículo acadêmico importante, mas, o currículo escolar, das escolas, dos estágios, como que isso... Ficou clara a minha pergunta?

**AMILCAR** - Eu acho que tem pouca relação ainda, infelizmente, acho que pro bem da nossa licenciatura, deveria ter mais relação, entre a formação, o percurso formativo, dos nossos alunos, das nossas alunas, no IH, e a experiência da licenciatura em si, seja nas escolas, seja aqui na FE, eu acho que ainda há uma... Um ranço, uma... Herança do 3 mais 1 que ainda é muito importante, inclusive na percepção dos alunos, do IH, eu conversava semana passada, fui avaliar uma regência no CEFET, conversava com uma aluna, que... E aí, eu fiz essa pergunta, mais ou menos essa pergunta pra ela, não sei por que a gente tava conversando francamente, sobre outras coisas, e aí eu me senti a vontade pra perguntar, como que ela via essa relação entre... Como é que os alunos lá da... Do IH, colegas dela viam essa relação com a FE, com a licenciatura, até porque eu tô envolvido na discussão da licenciatura, né, faço parte da comissão, teria que tá lá hoje, no colegiado do IH, enfim... E aí, curioso, perguntei isso pra ela, e ela me respondeu algo que eu percebo na prática, que há uma... Uma... Eu não diria uma separação, mas uma... Um foço li, uma distância, é... Que precisa ser diminuída, e às vezes a gente consegue fazer essa aproximação, estabelecer ali uma fronteira de diálogo, mas em geral ainda é uma perspectiva por parte dos alunos de uma coisa separada mesmo, de uma... Como se a

formação na licenciatura, na FE, no estágio, fosse uma coisa a parte, isso me parece um problema, da nossa... Do curso que a gente oferece aqui, eu acredito que teria muito mais, seria muito mais produtiva essa formação muito mais interessante, na medida em que o trabalho no IH e o trabalho na FE e no campo de estágio, na prática de ensino, fossem mais articuladas de fato.

**ÉRIKA** - Aí pensando nessa lógica também né, a UFRJ tá passando por uma reforma curricular, você acabou de falar também né, que você tá na comissão, que tá tentando superar, o discurso, extraoficial, não sei é o oficial, mas superar essa dicotomia 3 mais 1, porque já foi, o MEC já pediu que fosse curso de licenciatura e não essa separação, é... Como você pensa que deveria ser a nova estrutura curricular?

**AMILCAR** - Bom, pra começo de conversa, eu acho que a gente devia ter... Isso foi algo que a gente discutiu muito aqui na equipe e a gente formulou uma pequena proposta, não tenho aqui a proposta, não vou lembrar de tudo, enfim, podia ter trazido, porque tenho isso anotado, mas eu... eu pensei em trazer, então... Mas a gente pensou em tentar intervir, nessa reforma curricular, no sentido de constituirmos espaços disciplinares, espaços curriculares, é... Ainda no início da formação, dos estudantes, das estudantes lá do IH, então a gente pensou, por exemplo, numa disciplina introdutória ainda bem pro início, pensando essa articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, e trazendo especificidades da licenciatura, o trabalho da licenciatura ainda no início do percurso formativo, pra que ao longo do percurso formativo, eles, os alunos, e as alunas, pudessem entender essas articulações né, pudessem praticar essas articulações também lá no IH, antes de virem pra prática de ensino que é no final do curso, a gente em geral pega só no final do curso esse pessoal, então a ideia é que a gente participasse de maneira direta ainda no momento inicial em que esses alunos e alunas entram, a gente pensou acho que em duas disciplinas, uma pensando mais essa articulação com o ensino de História e os saberes acadêmicos, historiografia e o ensino de História e outra, pensando, se eu não me engano, mais a prática profissional do professor, né, hoje a gente tem uma disciplina chamada profissão docente, que boa parte dos professores aqui oferecem essa disciplina, nas licenciaturas dos diversos cursos, então a ideia é fazer uma disciplina semelhante, mas focada no trabalho profissional do professor de História, introduzindo ainda na parte inicial do curso uma discussão sobre o que é ser professor de História, que especificidades o professor de História, deve, deveria ter. Entendeu? Então uma pensando mais na questão mais teórica, e outra pensando numa discussão mais sobre a profissão mesmo, mais prática sobre a profissão.

**ÉRIKA** - Interessante...

**AMILCAR** - Isso já daria uma outra cara pro curso, é uma coisa teoricamente simples de se fazer, vai dar mais trabalho pra gente, porque a gente além das nossas disciplinas obrigatórias, a gente teria que se revezar e dar conta dessas disciplinas novas, mas já seria uma forma de aproximar mais, de fazer essa articulação ao longo do percurso formativo dos alunos e não só no final, e uma outra disciplina, a gente pensou em três, se não me engano, uma outra era pra pensar o ensino de história e cultura afro-brasileira, relações étnicos raciais e direitos humanos, uma coisa assim, seria uma disciplina ampla, que a gente gostaria que fosse obrigatória, pra também fazer essa ponte com o ensino e pensando a lei 11.645, a lei que trata sobre ensino de direitos humanos, é... Seria uma disciplina meio guarda chuva, que também deveria ser oferecida ao longo do percurso formativo, pra dar uma formação mais específica e pensando na lei 11.645 na lei 10.639.

**ÉRIKA** - Então, aí, vou puxar pra outra pergunta, baseado nisso que você tá falando agora, no seu programa tem a seguinte frase como abertura "*A pluralidade passada te torna possível plausível a pluralidade futura*", e você também menciona na entrevista que a ausência de conhecimento sobre histórias que você investigava né, no Paulo Silva, do Movimento Negro, essa ausência nos cursos de licenciatura na faculdade de História lhe incomodava e isso te incentivou a pensar isso para o ensino de História, começar a entrar nessa discussão do ensino de História e afro-brasileiros, e aí também analisando seu programa dá pra perceber que você dá uma ênfase no ensino de História intercultural, multicultural tem algumas vezes durante o curso né, você faz essa discussão sobre desigualdade, diferença, vejo que tem vários textos puxando pra essa discussão.

Eu queria que você falasse um pouco mais sobre essa sua escolha, pensando como é que você compreende que isso contribui pra formação política do professor de História?

**AMILCAR** - Então, eu tenho falado muito, acho que quando a gente pensa em democracia, pelo menos pra mim, são pressupostos de participação e representação, né, então, quando a gente discute democracia, a gente tem que falar de participação, representação, é... E pensando a pluralidade da sociedade brasileira, 54% da população brasileira é composta por pessoas negras, pretas e pardas.

Me parece um absurdo que essas pessoas que entram na Universidade não tenham acesso as suas próprias histórias, as histórias, as memórias de seus grupos, de suas matrizes socioculturais, Etnicorraciais, e isso é uma questão ao meu ver de democracia, apresentar essas

histórias de mais ou menos, metade da população brasileira ao longo da formação desses sujeitos que vão, daqui a pouco lidar com a pluralidade, que é a sociedade brasileira, me parece uma obrigação além de ter um caráter ético e político, você tem essa perspectiva de democratizar o currículo mesmo, então eu faço esse esforço, uma espécie de ação afirmativa, é... Uma ação política, de trazer e de problematizar a História produzida na academia e também nas escolas, a partir da discussão e da problematização de determinados conteúdos curriculares que historicamente estiveram ausente e que a meu ver é uma questão de democracia que esses currículos estejam, pra que parte fundamental, mais da metade da população brasileira possa se reconhecer, participar do currículo, se ver representado num currículo, é... Que é trabalhado tanto aqui na Universidade, quanto na educação básica, e eu recebo muitos retornos interessantes de ex-alunos meus da prática que... Uma vez, nas escolas... Esses dias mesmo o Álvaro, que foi meu aluno acho que em 2013 na prática de ensino, ele é professor hoje lá, acho que Volta Redonda, no interior lá no Estado do Rio e ele me mandou uma mensagem super bonita, agradecendo muito pelas discussões, que a gente fazia sobre essas questões, que hoje ele tá vendo a importância de se trabalhar com história e cultura afro-brasileira, história e cultura indígena. E ele assumiu uma... Um cargo na secretaria de pensar, essa política, né, pra introduzir nos currículos, essas discussões e ele manda mensagem agradecendo, porque se não fosse minhas aulas ele não teria pensando, não teria condições de assumir essa posição, não teria estudado posteriormente essas questões, porque ao longo da formação dele no IH, ele não teve oportunidade de fazer essas discussões, só aqui na prática, então ele me escreveu agradecendo, e tal, e isso acontece com uma certa frequência, porque, eu entendo e até reforçado por esses depoimentos de alunos passados e também de alunos de agora, é como é importante fazer isso na graduação, nesse processo formativo, trazer discussões que eles, infelizmente, não tem, não tiveram, no seu percurso formativo no IH, então é uma questão política, e eu acho que isso, é...traz essas discussões, trazem subsídios para que a formação política deles também seja mais, seja mais... Enfim, seja problematizada, seja pensada e eles possam incorporar outras perspectivas que a meu ver são fundamentais pra construção de uma perspectiva democrática, ao longo da formação deles e uma perspectiva democrática que eu espero que eles assumam no trabalho deles, acho que um currículo deve ser também democrático, então, pensar participação e representação de todas as matrizes que formam a sociedade brasileira nesse currículo, me parece fundamental, então é uma questão política que eu deixo bastante evidente pra eles.

**ÉRIKA** - Continuando nessa discussão dessa formação política, de democracia, como que você... Você afirmou em algum momento assim: "*Licenciatura acaba sendo esse espaço propicio mesmo pra fazer uma série de discussões políticas que são formativas*", que é o que você tá repetindo agora, é... E aí como que você vê essa formação política no momento de escola sem partido sendo aprovada em várias cidades, uma discussão que tá ganhando espaço, apesar do movimento também estar forte, mas tá ganhando espaço no cenário político atual, né, como é que você vê isso a formação do professor de História, dessas discussões, nesse momento, porque a partir de algumas perspectivas do escola sem partido, trazer essas discussões, acabam sendo acusados de estar doutrinando o aluno, né, como que esses professores, estão sendo formados pensando na sua entrada nesse momento político na escola?

**AMILCAR** - É a gente precisa compreender a conjuntura, nesse contexto histórico, nos quais estamos inseridos e a gente precisa pensar sobre isso, mas em relação ao meu trabalho, eu acho que não mudou... Eu tô aqui há 8 anos, vai fazer 9 anos em fevereiro, que eu atuo na prática de ensino como professor aqui na UFRJ, já tem bastante tempo e essa discussão é nova, assim, eu lembro da gente dar risada aqui em 2015 falando sobre esse projeto, escola sem partido, e a gente ria, achou engraçado, meio que absurdo, esses fascistas agora querendo... Mas a coisa ganhou uma força nos últimos dois anos, que é realmente impressionante, a gente precisa lidar com isso, mas eu acredito que o trabalho que a gente já fazia aqui na UFRJ, eu acho que posso falar, pela equipe toda, são pessoas que eu conheço, e que fazem um belo trabalho, uma equipe realmente muito bacana e no ensino de História aqui na UFRJ, a gente já lidava com essa pluralidade com essa... Com essa, formação política mais ampla possível, tentando construir uma perspectiva democrática, então assim, em relação a... Eu entendo a importância de se pensar, de se debater essas questões, que realmente ganharam força num contexto político difícil, com essa onda reacionária ganhando força, mas por outro lado eu entendo que o trabalho que a gente já fazia, antes dessa onda reacionária vir com tanta força, é... Já contribuí pra construção de uma perspectiva democrática, já contribuía né, então, a gente precisa dialogar com o contexto contemporâneo, mas tendo em mente, a meu ver, que o fundamental é continuarmos trabalhando pra construção de uma perspectiva pra contribuir pra construção de uma perspectiva democrática por parte dos nossos alunos e alunas.

**ÉRIKA** - Deixa eu agora pensar aqui, agora pensando um pouco no ensino de História, né, você comentou que você vem da área acadêmica, você começou trabalhando no CPDOC, e aí você começou a participar dos eventos de ensino de História mesmo antes de entrar na área de

ensino de História, propriamente dita na Universidade, que isso começou a chamar sua atenção, porque que surgiu esse interesse assim? O que despertou em você...

**AMILCAR** - Eu não tinha dúvida que eu queria formar professores, isso eu nunca tive dúvida, eu... Eu... A partir do momento que eu me entendi intelectual, me entendi, enfim... Capaz em me tornar professor, esse processo foi acontecendo ao longo do tempo, e na medida em que eu... Eu lembro que eu tava no mestrado, primeiro congresso que eu participei, eu tava no mestrado ainda, eu entendi que era uma coisa importante, eu entendi que eu podia ser professor e que atuando no... Se eu pudesse atuar no ensino superior, eu atuaria com formação de professores, mesmo que eu fosse pra História, entendeu? Mesmo se eu tivesse entrado no departamento de História, eu atuaria no sentido de formar professores, então eu comecei a frequentar, eu fui a vários congressos de ensino de História, a partir de 2004.

E cheguei a dar minicursos, eu não sei se eu falei isso na entrevista, mas um dos minicursos pioneiros assim, na... Área do ensino de História, trabalhar com História e cultura afro brasileira, eu e Giovana demos lá no perspectivas do ensino de História, em 2007, em Natal, que é um encontro nacional, e tal... E a gente foi, criou esse minicurso pra ensino de História e Cultura afro brasileira, que é o que dizia na lei na época, diz ainda né, isso foi em 2007, a gente submeteu, acho que em 2006 a proposta. então, eu não tinha duvida, nesse momento, fazendo doutorado, eu não tinha dúvida que eu trabalharia com formação de professores, também uma sorte, que ainda em 2006, eu comecei a trabalhar na "Cor" da cultura, não sei se eu contei isso, mas pra mim foi também muito importante, que era um projeto de formação de professores, e eu trabalhei no pro jovem antes, mas era formação de professores no sentido amplo, pra atuar no programa nacional de inclusão de jovens, o pro jovem, depois na cor da cultura, eu viajei pelo Brasil formando professores pro ensino de História e cultura afro brasileira, não ganhava muito bem, mas foi uma tremenda experiência, uma experiência maravilhosa, formativa pra mim, e a gente tava... Eu tava fazendo doutorado, tava no primeiro ano do doutorado e eu tava atuando na formação de professores pro ensino de História e cultura afro brasileira, discutindo coisas das minhas pesquisas com os professores, de Norte a Sul do Brasil fui ao Pará, fui a Porto Alegre, e muitos outros estados nesse percurso aí, tudo isso no primeiro ano de doutorado, eu tinha saído no município, tinha pedido exoneração, então foi um ano que eu trabalhei muito, viajei muito, e eu tive certeza que era isso que eu faria, que eu trabalharia com formação de professores, então foi quando abriu a possibilidade, a Ana mencionou comigo por e-mail que abriu concurso, e eu não tive a menor dúvida, eu vim conversar com ela até, pra ver se ela

achava que pela minha trajetória, se eu teria chance e tal, porque eu tava muito na História, muito na... No... Na produção de historiografia e tal, aí vim conversar com ela, ela me deu força pra fazer o concurso e aí eu fiz o concurso feliz da vida, fiz achando que não ia passar, eram 39 candidatos, quando vi a lista, tinha um monte de gente já doutora, e eu ainda tava fazendo doutorado na época, e eu achei que não tinha chance, o que eu acho que foi até bom, porque eu vim, estudei bastante, mas vim fazer a prova despretenso, assim, relativamente tranquilo, a prova escrita, porque, eu achei que não tinha chance, era muito novo, tava começando... Ainda tava no doutorado, mas isso foi bom, porque aí eu passei na prova escrita, e aí fui pra prova de aula, aí eu fiquei muito nervoso, porque só passaram 8, dos... Não sei se os 39 vieram, mas a sala tava cheia no dia da prova e depois ficaram só 8, aí eu "pô, então eu tenho chance", aí foi tenso, mas eu tinha certeza que eu queria trabalhar com formação de professores e especificamente nessa... Fazendo essa relação essa ponte entre o conhecimento acadêmico que eu produzi historiografia que eu produzi, com o ensino de História e cultura afro brasileira, né.

**ÉRIKA** - Você afirmou também que a prática de ensino te permitiu compreensão da importância do papel do professor e da professora, numa sociedade como a nossa, tão desigual e que você espera que também seja assim pros seus alunos, sua prática de ensino.

Como é que você tenta alcançar esse objetivo enquanto professor de prática? Que escolhas, estratégias, você busca a fim de alcançar esse objetivo de... De... Tornar a disciplina importante pra sua compreensão do papel do professor é... Numa sociedade como a nossa?

**AMILCAR** - Eu acho que com a minha prática né, com a forma como eu lido eles, a forma como eu lido com questões... Outro dia a gente tava discutindo muito, é... Se a questão das *fakenews*, das notícias falsas que circulam, influenciam, inclusive formam né, sobre História, apresentam conhecimentos históricos distorcidos, é... E eu lembro que a gente fez um debate franco, foi muito bacana, isso deve ter umas duas a três semanas, não sei no currículo que eu estabeleço isso já tá de certa forma nos textos, na... Na... Mas, eu acho que pela minha própria atuação né, pelo exemplo, pela forma como eu lido com eles, pela forma como eu faço as discussões, problematizo questões, tento desnaturalizar outras questões... Não sei, acho que é uma pergunta pra você fazer mais pra eles que pra mim, assim, deliberadamente, é... Eu acho que essa... Esse tipo de trabalho vai desde a elaboração da aula, seleção do currículo, a postura que eu assumo em sala, a forma como eu lido com os alunos, como eu lido com os funcionários que fazem a limpeza, a forma como eu lido com quem passa na... Enfim, com os

administradores do prédio, os alunos veem né, entendem a forma como a gente lida com o contexto né, enfim, eu acho que é por aí.

**ÉRIKA** - E aí a última, são muitas né, mas tá chegando ao final...

**AMILCAR** - Eu tenho que dar aula daqui a pouquinho, e tenho que almoçar ainda...

**ÉRIKA** - No programa da disciplina, um dos conteúdos é "*didática e prática como espaço de produção de saberes*", a Alessandra até falou que é uma... Esse é um conteúdo que vem na ementa, sugerida, acho que todos vocês trabalham né, como que você tenta abordar esse tema né, da didática como produção de saberes, acho que você já falou um pouco, mas assim só pra fechar, como que você pensa?

**AMILCAR** – A gente faz muitas atividades, isso eu aprendi com a Ana né, a gente faz muitas atividades, semana que vem mesmo, eles vão apresentar um trabalho que tá no programa desse semestre, a ideia é pensar a produção de conhecimento histórico com alunos da educação básica num lugar de memória específico, utilizando o que, que aquele lugar específico, selecionado por eles, traz de possibilidades, de especificidades de possibilidades, então... Isso eu faço o tempo todo, eles estão produzindo conhecimento o tempo todo, seja a partir dos debates, das discussões que temos, e seja através dos trabalhos que eu passo, vários trabalhos, que quando eu dou horas, eles ficam felizes, porque eu dou hora pelos trabalhos, quando eu não dou horas eles ficam tristes, porque é muito trabalho, mas eu entendo de fato o espaço da sala de aula como espaço de produção de saberes, aqui na Universidade a gente produz muita coisa, o trabalho final esse ano, é... Eu fiz isso também em 2014, foi muito bacana, o trabalho final eu não vou dar prova, vai ser produção de materiais didáticos, sobre ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena, então eles vão produzir um material didático, levando em consideração aí, três processos-chaves que a Verena apresenta num texto que eu gosto muito, então eles vão ter que pensar questões problematizadoras, questões de pesquisa, vão ter que pensar uma seleção de fontes, as mais diversas possíveis, pra lidar com a questão problematizadora, dentro da temática ampla, ou escolhendo um tema específico, nessa temática ampla, ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e africana, enfim... É, então o primeiro processo-chave são, a produção de questões problematizadoras, a seleção das fontes, e o segundo processo-chave e fontes diversas de preferência e por fim, eles vão elaborar atividades pro ensino de História, que resultem em produção de conhecimento, então, esse é o trabalho final, quero que eles se sintam e pensem, elaborem materiais didáticos articulando conhecimentos acadêmicos, fontes históricas e atividades pedagógicas, problemas de pesquisa,

e atividades pedagógicas, pra que não só eles produzam conhecimento, isso é uma atividade intelectual, uma atividade de produção, mas que levem esse material pra produção de conhecimento nas suas escolas também, entendeu? Então isso pra mim é evidente, a sala de aula é um espaço de produção de conhecimento e a didática e a prática também devem ser assim.

**ÉRIKA** - Acho que é isso Amilcar, obrigada!

## ANEXO 12

### Roteiro Entrevista Narrativa 2 com a Professora Cinthia Araújo

1. Na primeira entrevista você destacou quando você falou da sua trajetória até chegar a prática de ensino, que você acabou escolhendo estudar História, por causa do seu engajamento político, você acreditava que essa disciplina ia contribuir pra sua formação política, que você ia “saber muito de política”. Queria que você falasse um pouco mais sobre sua perspectiva da política com a disciplina de História, como que você entende isso?
2. Você fala, na primeira entrevista, que a sua boa relação com a escola fez com que você quisesse ser professora desde muito cedo, você acabou não decidindo imediatamente, mas você tinha essa vontade de voltar para escola, de voltar para ser professora. E eu queria te perguntar como é que exatamente essa ideia de boa relação, porque você considera que era uma boa relação com a escola, quais critérios você utiliza para pensar isso?
3. Você destacou que a prática de ensino foi fundamental na sua decisão pra seguir pesquisando no campo educacional, ao invés de ficar no campo da História. Você falou que sua monografia foi no campo educacional, mestrado, doutorado, e que a prática de ensino despertou essa vontade de pesquisa. Como que essa disciplina contribuiu pra isso?
4. Você falou que a experiência com a professora Ana Monteiro foi importante pra sua perspectiva de docência. Tem um momento que você fala na entrevista: "Eu preciso ser uma Ana Maria, isso é o que eu quero ser como professora de prática, como professora eu preciso ser desse jeito, pensar dessa forma". E aí, como você vê o papel do professor, pensando tanto a Ana Maria, como a sua prática, e como a prática desses futuros professores de História que são seus alunos, na identidade docente desse licenciando, como que você vê o papel do professor?
5. Você falou que a sua experiência na Novamérica fez você atuar com formação de professores através de uma perspectiva de colaboração, de estar o tempo todo colaborando com esses professores e não só uma coisa de transmitir o conhecimento, de

passar algo de forma separada. E aí você percebe a prática de ensino como um lugar fecundo pra essa colaboração. Como você percebe seus alunos nessa lógica?

6. Você também afirmou que não considera que a prática de ensino tenha um papel de ensinar tudo sobre a prática de aula, você falou assim: "Muitas vezes o aluno chega, ele acredita que vai sair dali sabendo dar aula, totalmente, aprendi tudo.". E aí ele não corresponde a essa expectativa, né, e aí ele vai pro outro extremo, "Ah, não aprendi nada, saí daqui sem saber nada, cheguei na sala de aula não sabia nada.". Você falou que a aprendizagem da docência, aprender a ser professor, se deu muito na sua prática, mas que a disciplina específica, te ajudou a pensar e refletir sobre o seu trabalho, e talvez seja a maior contribuição que você tenha visto nessa disciplina, como é que você percebe essa reflexão?
7. A reforma curricular da licenciatura da UFRJ pretende superar a dicotomia 3 mais 1, que é uma dicotomia que todos vocês falaram na entrevista como sendo uma coisa ainda muito ruim. Você falou que a prática e a didática ainda são vistas muitas vezes como algo instrumental, como um papel instrumental apenas, e não como área do saber específico, com uma epistemologia própria. Eu queria que você falasse um pouco mais sobre essa reforma? O que você acha que tem de mudar nessa estrutura de licenciatura?
8. Você falou muito da especificidade do conhecimento histórico escolar que você procura trabalhar isso com os alunos, tem uma perspectiva escolar que é pensar essa relação com a escola. Como é que você percebe essa articulação entre o currículo acadêmico, acadêmico que eu estou chamando de História e o de Educação, porque são conhecimentos acadêmicos e o currículo escolar na formação desse docente, pensando essa relação com as escolas, com a prática de ensino?
9. Você reforçou o papel político, quando eu fiz a pergunta sobre a formação política desses alunos, você falou que o professor tem um papel político, mas você não acredita que seja doutrinação, como tá sendo acusado por alguns, pelo *Escola sem partido*. Como é que você vê, essa formação política no momento de escola sem partido?
10. Um dos conteúdos da disciplina do seu programa é didática e prática como espaço de produção de saberes, que é um que percebi que perpassa todos os programas. Queria que você falasse um pouco disso, sobre essa perspectiva da didática como espaço de produção dos saberes e quais são as suas escolhas pessoais de abordagem desse tema, o que você acha que contribui pra abordagem desse tema?

**ANEXO 13****Entrevista Estendida com professora Cinthia Araújo****(12hs, 05 de dezembro de 2017, NEC- UFRJ)**

**ÉRIKA** - Pronto tá gravando. Na primeira entrevista você destacou na sua trajetória quando você falou da sua trajetória até chegar a pratica de ensino, que você acabou escolhendo estudar História, por causa do seu engajamento político, que seu engajamento acabou levando a disciplina de História, você acreditava que essa disciplina ia contribuir pra sua formação política, que você ia saber muito de política, você falou isso.

Querida que você falasse um pouco mais sobre sua perspectiva da política com o ensino de História, com a disciplina de História, como que você entende isso, se realmente você acabou sabendo mais, se isso foi concretizado, como que você vê isso?

**CINTHIA** - Eu acho que durante muito tempo eu tive, eu tinha... Antes de entrar no curso de História, e eu acho que de alguma maneira eu alimentei um pouco isso no curso, uma certa concepção de que a História, como área disciplinar me daria uma certa concepção, um certo conhecimento privilegiado do mundo que a História poderia, com sua complexidade, desvelar coisas que eu não descobriria se não fosse por esse caminho, né. E na verdade eu acho que demorei bastante pra desconstruir essa ideia, eu lembro, não sei se eu falei isso na primeira entrevista, eu lembro que na minha pesquisa do mestrado, eu... Tanto no mestrado como no doutorado, eu trabalhei com o ensino de História, mas eu não fui orientada por ninguém... Por uma pessoa da área de História, fui orientada pela Vera Candau, que é da Didática de uma maneira mais ampla, e ela não tem nenhuma formação disciplinar específica, mas ela trabalha com... Já tinha trabalhado e orientado outras pesquisas na área de História, a da própria Carmen, e de outras disciplinas também, e eu falava assim pra ela, porque eu pesquisei sobre educação e direitos humanos e tal, e eu falava pra ela, que eu queria fazer aquela pesquisa porque eu achava, com essa tal crença aí, eu achava que, o ensino de História tinha um lugar privilegiado para o trabalho com os direitos humanos, e ela falava: "Porque que é privilegiado? Onde que tá o privilégio?".

E ela ficava o tempo todo me cutucando com isso, entendeu? Então eu acho que comecei a desconstruir um pouco essa ideia, desse certo olhar privilegiado da História que poderia me dar essa compreensão do mundo, e essa compreensão das relações políticas e o que me faria

agir melhor politicamente, acho que só comecei a desconstruir isso, nesse momento do mestrado, que eu acho que foi exatamente quando eu saí do campo da História, que eu fui pra educação, que eu fui olhar pra outras coisas, né.

Então assim, hoje eu acho que a História é mais um discurso sobre o mundo, né, que tem as suas especificidades e quem tem as suas potencialidades sim, mas... Não tem, não vejo mais com esse lugar de privilégio, nesse sentido que eu falei de que me daria essa... Esse conhecimento especial que me habilitaria a agir melhor, talvez isso... Pensando agora, parece um pouco aquela perspectiva, de... Tradicional que a gente durante muito tempo repetia né, de conhecer o passado pra agir no presente e mudar o futuro, eu acho que é um pouco esse... A reverberação dessa concepção de História, que me acompanhou um pouco, inclusive na minha própria trajetória na graduação. Mas hoje eu não vejo com esse poder tanto a História não, eu acho que a História tem sim as suas potencialidades, eu acho que ela tem sim, e eu acho que o tempo, essa possibilidade de trabalhar no tempo, de deslocar no tempo e de enfrentar as diferenças pelo tempo, eu acho que essa é uma potencialidade que a gente tem que investir, mas isso não dá a História um lugar especial, outras áreas disciplinares, outras áreas de conhecimento, têm também as suas especificidades que promovem um conhecimento do mundo tão bom quanto, né, cada um do seu lugar.

**ÉRIKA** - Aí você fala que a sua boa relação com a escola fez com que você quisesse ser professora desde muito cedo, você acabou não decidindo imediatamente, mas você tinha essa vontade de voltar para escola, de voltar para ser professora.

E eu queria te perguntar como é que exatamente essa ideia de boa relação, porque você considera que era uma boa relação, essa relação com a escola, quais critérios você utiliza para pensar isso?

**CINTHIA** - Pois é, é engraçado que essa boa relação não é com o estudo ou com o saber, entendeu? Eu não me considero uma pessoa que adora estudar, eu gosto de estudar, não é um sofrimento, mas eu não troco qualquer coisa pra estudar, eu não sou aquele... Porque tem pessoas que tem um prazer, que é louvável, até gostaria de ter, acho que preciso estudar mais, não é uma relação com o estudo ou com o saber, é uma relação com aquele lugar, com aquele espaço, eu não sei, eu acho que tem uma coisa, uma magia, ali pra mim sempre foi... Eu nunca tive, por exemplo, pessoalmente, problema de relacionamento, sempre fui uma pessoa de fazer amizade relativamente fácil é... As pessoas, de uma maneira geral eu era uma pessoa bem quista,

não tinha problemas de inimizade, porque às vezes esse tipo de situação cria no adolescente uma recusa ou uma resistência à escola, eu acho que a minha relação com a escola sempre foi muito boa, talvez por isso, porque eu tinha boas relações na escola, tanto com professores como colegas, alunos, né, e aquele lugar... Eu não sei exatamente...

**ÉRIKA** - Você estudou em escola pública?

**CINTHIA** - Eu estudei em escola pública, sempre estudei em escola pública, estudei em escola municipal no ensino de primeiro grau né, ensino fundamental, depois eu fui pra uma escola estadual no ensino médio...

**ÉRIKA** - Mas eram escolas referência ou não?

**CINTHIA** - É, quer dizer... A primeira escola municipal, não, ela era considerada... Era uma escola no bairro né, eu ia a pé pra escola né, era... Da minha casa eu via a escola, era uma escola muito próxima da minha casa, então assim, todo mundo... A vida na escola era uma extensão da vida no bairro, todas as pessoas, ou a maior parte das pessoas, que estudavam comigo naquela escola, brincavam comigo na rua, que era pessoas que moravam por ali, e o bairro que eu morava, Inhaúma, na Zona Norte, apesar de ser um bairro de subúrbio, de classe popular e tal, mas ele era bem servido, digamos assim, de escolas, ele tinha... Não sei se ainda todas estão abertas, mas ele tinha... Existia, dava pra você escolher assim, eu lembro disso, eu vou escolher qual é a escola, então eu tinha, assim, próximo de onde eu morava tinha umas três ou quatro escolas e essa era a mais próxima, mas essa tinha uma boa fama, né, de ser uma boa escola, não era uma referência mundial, mas ali naquela regiãozinha, tinha a Nereu, tinha a Ceará, tinha a Barão e tinha a Olavo, que foi pra onde eu fui, a Olavo Josino de Sá, a Nereu Sampaio e a Barão de Macaúbas, e...

**ÉRIKA** - É aonde o bairro?

**CINTHIA** - Inhaúma... São todas da rede municipal, era uma escola que tinha uma estrutura legal, assim, não me lembro de ter... Grandes problemas em relação de desconforto, em relação à escola, tinha merenda... Eu gostava de ir pra escola, eu ficava muito chateada se tivesse que faltar a escola, eu odiava chegar atrasada na escola, eu gostava daquele lugar, daquelas relações que se estabeleciam ali, não tinha nada a ver com o que eu ia aprender lá. Era o lugar e as pessoas daquele lugar.

No ensino médio eu fui pra outro bairro, fui pro Meier, era um bairro relativamente distante, tinha que pegar ônibus pra ir pra escola, mas essa era uma escola na rede estadual que era uma escola de referência, era uma escola, a Visconde de Cairu, ela era uma escola que na época você

tinha que fazer uma prova, eu não sei se todas as escolas faziam, mas essa era uma... Tinha uma pequena seleção, não era só fazer, como hoje você só faz a matrícula, tinha uma pequena... Uma prova de uma seleção, então ali se considerava que iam os bons alunos iam pro Cairu, e ai quem não, quem não... Não passava pro Cairu, ia pra Central do Brasil, era Central do Brasil? Porque chamava sempre pelos nomes assim, né, Cairu, Central, Olavo, Nereu... Não me lembro o nome completo, mas o Central, eu acho que era central do Brasil, enfim, que era outra escola no Meier, e essa era considerada uma escola ruim, então tinha uma birra ali, entre os alunos do Cairu e os alunos do Central, e o Cairu ainda é hoje uma escola que tem uma estrutura física muito boa, é uma escola muito grande, que tinha muitos professores, muitas turmas, tinham um... Sei lá, dez ou doze turmas de primeiro ano, então eu lembro que era muita gente, você ficava... Sabe? Era um mundo aquela escola pra mim, e era... Era, o espaço das relações, entendeu? Era o espaço onde eu namorei, onde fiz amizades, onde eu fiz... Enfim, descobri drogas, descobri minha sexualidade, descobri um monte de coisa né... Era um espaço de socialização, de experiências muito mais ligadas, quer dizer... A relação com o saber e com o aprendizado, ela era muito subterrânea, ela não era a marca dessa minha...

**ÉRIKA** - Da sua trajetória...

**CINTHIA** - Mas eu gostava, eu admirava os professores, eu... Admirava, eu achava que eles eram pessoas importantes, talvez essa coisa assim, querer ser professora, por conta desse lugar de uma certa importância, naquele espaço que eu admirava tanto e que eu gostava tanto, eu achava os professores importantes.

**ÉRIKA** - Você destacou, pensando nessa lógica também da profissão, que a prática de ensino foi fundamental na sua decisão pra seguir pesquisando no campo educacional, ao invés de ficar no campo da História, você falou que sua monografia foi no campo educacional, mestrado, doutorado, todos no campo educacional e que a prática de ensino despertou essa vontade de pesquisa.

Como que essa disciplina contribuiu pra isso? O que você lembra que tinha ali que fez você querer entrar...

**CINTHIA** - Foi a primeira vez que eu li coisas sobre ensino de História, quer dizer, foi a primeira vez que eu teorizei, assim, tive acesso a teorias sobre essa prática... Eu não me lembro exatamente, mas pensando agora, eu acho que eu trazia de alguma maneira uma concepção muito instrumental da didática assim né... Eu já tinha feito àquelas outras disciplinas da formação pedagógica, a didática geral, psicologia da educação, e isso pra mim, meio que...

Eu achei ruim mesmo, não me contribuiu, eu não me... Eu não senti que aquilo ia me ajudar, talvez por um problema meu, não tô dizendo que era um problema da disciplina ou dos professores, mas eu não senti que aquilo ia me ajuda, aquilo não me tocou, a primeira vez que me tocou, foi na prática de ensino, porque eu vi nas leituras e nas discussões, e nas aulas da Ana Maria, fui aluna dela, tinha questões que me diziam diretamente sobre aquela... Aquela atividade profissional, né, e em teorizações sobre isso, como se... É... Abriu um mundo de falar assim: "Gente tem pessoas que pensam sobre isso, tem pessoas que se dedicam a pensar como é dar aula de História. Qual é o melhor caminho, é por aqui ou por ali?".

Nunca tinha ouvido falar de currículo, nunca tinha ouvido falar de conhecimento, eu lembro até hoje o impacto que eu tive quando eu li o texto, indicado pela Ana que era um texto da Elizabeth Macedo, sobre o conhecimento escolar, que... Da existência dessa coisa que é própria da escola, que tem uma característica epistemológica distinta, isso foi muito impactante, eu lembro do impacto de ter lido, é... Antônio Flavio Moreira, falando de currículo, eram coisas que... Era como se fosse um mundo que se abriu de coisas que eu não sabia que pessoas pensavam e teorizavam sobre isso, e o quanto aquelas coisas me diziam de uma prática que eu tava experimentando naquele lugar do estágio, então assim, me fortaleceu como: "É esse o caminho que eu quero profissionalmente, e abriu essa possibilidade, como é esse o caminho que eu quero academicamente, pensar essas coisas, pra mim, faz muito mais sentido do que pensar outras coisas no campo da História."

Eu acho que foi um pouco por aí, eu acho que consegui fazer essa, relação com o que eu estava vivendo naquele momento e com um tipo de expectativa que eu tinha pro meu futuro profissional, entendeu?

**ÉRIKA** - Vou aqui pra uma pergunta que tem a ver com essa experiência com a Ana Maria, você falou que a experiência, e você tá repetindo agora, que essa experiência com ela assim especificamente, foi importante contribuiu pra sua perspectiva de docência né, você tem um momento que você fala na entrevista que você pensava assim, "Eu preciso ser uma Ana Maria, isso é o que eu quero ser como professora de prática, como professora eu preciso ser desse jeito, pensar dessa forma".

E aí, como você vê o papel do professor, pensando tanto a Ana Maria, como a sua prática, e como a prática desses futuros professores de História que são seus alunos, na identidade docente desse licenciando, como que você vê o papel do professor?

**CINTHIA** - Eu acho que tem uma coisa meio... Meio, chavão assim, mas acho que professor é exemplo né.

Eu me preocupo muito com isso e sei que falho muito nisso, por uma série de razões, sobrecarga de trabalho, filho, às vezes por uma falta de competência mesmo, em termos de formação, de conteúdo que preciso estudar e acho que todo mundo precisa sempre, é... Eu acho que professor é exemplo nesse sentido assim, de ser, de ser coerente com suas práticas em sala de aula, coerente naquelas concepções com as quais você trabalha, especialmente nós que estamos trabalhando e discutindo a prática docente né, então a gente tem na verdade a nossa aula é também, ela também é objeto de aprendizado como... Exemplo de prática docente, então a gente tem que ser coerente nisso, tentar ter cuidado, mas nem sempre, acredito que nem sempre, eu tenho sucesso nisso, de buscar essa coerência entre as discussões conceituais que eu faço as concepções que eu defendo e aquelas que eu pratico efetivamente na minha aula. Em termos de organização, de planejamento, de relação com aluno, de avaliação, de todas as coisas que a gente discute conceitualmente, então eu acho que algumas vezes eu consegui fazer isso intencionalmente, do tipo, pensar uma aula que vai ser ela própria o objeto de análise e de aprendizado, né, como por exemplo, quando eu fui discutir planejamento, eu fiz isso algumas vezes, acho que mais vezes na turma, nas turmas de didática, quando eu trabalhava de didática, sem ser a específica, do que na turma de didática específica, é... De pegar o planejamento daquela minha aula e colocar... E analisar, pra pensar o que é planejar uma aula, entendeu? Pedi para os alunos identificarem na minha aula as etapas do planejamento, coisas desse tipo. Então eu acho que é importante potencializar isso, de usar a própria aula como objeto de aprendizagem metodologicamente falando, algumas vezes eu chamo atenção pra isso: "Ó tá vendo, a gente tá fazendo, a gente vai fazer um trabalho de grupo agora, então olha só, trabalho de grupo o que a gente faz? A gente primeiro dá o comando antes da divisão do grupo, porque senão ninguém vai escutar, o comando tem que ser claro, preferencialmente escrito, ou se você não tem um papel escreve no quadro pra não ter dúvida".

Então assim, eu vou fazendo com eles e explicando um pouco questões metodológicas, isso é uma coisa que eu acho que consigo fazer relativamente bem, outras coisas eu não acho que faço tão bem, enfim, nem sempre eu consigo planejar a aula do jeito que eu quero, nem sempre eu consigo cumprir prazos, cronograma eu sou sempre enrolada com isso, enfim, então, especificamente do que você perguntou, eu acho que é isso, eu acho que o professor precisa o tempo todo, é... É... Aprimorar essa capacidade de se olhar enquanto dá aula e teorizar sua

própria aula como objeto de aprendizagem dos seus alunos, nós, que somos professores de didática.

Pros professores que eu tô formando que vão dar aula na educação básica, eu acho que é exemplo, mas numa outra dimensão, acho que é exemplo, sei lá... Pra outras questões, mas não sei... Acho que é meio sendo comum, assim falar de questões de posturas éticas, posturas talvez, acho que isso possa ser mais complexificado, se pensar em biografização, história de vida, e não sei o que, mas isso eu não tenho discussão conceitual pra fazer, mas eu acho que existem essas possibilidades pra fazer, mas eu acho que da minha prática eu penso muito por essa... Por esse olhar, de que a minha aula ela é também um... Ela pode, precisa ser instrumentalizada pra ser um objeto de ensino pra aqueles alunos, entendeu? Como questões metodológicas, assim como questões conceituais né, da mobilização dos conceitos que eu uso em sala. E no trato, na relação com alunos, eu acho que isso eu não tenho problema, eu consigo fazer isso, de uma maneira relativamente boa, que é a questão que valorizo, de afeto, de uma hierarquização que não passa por um autoritarismo, que não passa por uma super centralidade do professor, apesar de que isso é necessário em alguns momentos, enfim, não sei se responde.

**ÉRIKA** - Responde. Eu até vou perguntar agora, porque você falou dessa relação com aluno, né, você falou que a sua experiência na Novamérica, fez você atuar com formação de professores através de uma perspectiva de colaboração, de estar o tempo todo colaborando com esses professores e não só uma coisa de transmitir o conhecimento, de passar algo de forma separada.

E aí você percebe a prática de ensino como um lugar fecundo pra essa colaboração. como você percebe seus alunos nessa lógica, porque ao mesmo tempo você fala em algum momento, que você acha que o professor tem o papel de poder, né, que não necessariamente é ruim, eu queria que você relacionasse um pouco essa visão do aluno com esse papel do professor. Como é que você percebe isso?

**CINTHIA** - Isso é uma coisa engraçada que eu estava conversando que eu estava até conversando com um aluno que deu aula recentemente, que eu estava falando isso assim, como é difícil achar esse equilíbrio, entre essas duas ideias né, quais ideias? Que o professor tem uma... Existem concepções diferentes dessa, mas a que eu até agora acredito, é que o professor tem uma centralidade no processo de ensino e aprendizagem, essa centralidade vem de uma intencionalidade que tem a ver com o currículo que ele, com as práticas curriculares, que ele tá executando naquele momento, ele tem uma intencionalidade que deve, na melhor dos casos,

deve ser consciente pra ele, né, e planejada, ainda que não seja, existe uma intencionalidade em qualquer prática curricular dentro de sala de aula ou fora dela, numa relação de ensino e aprendizagem. Então essa centralidade do professor, agora, essa centralidade ela pode ser exercida, esse lugar que é um lugar de poder, porque é um lugar da intencionalidade e quando você aplica uma intencionalidade é porque você tá numa situação de decisão pra isso, né, então isso se dá porque você tem um lugar de poder e... Só que esse exercício, ele poder se realizar de diferentes formas, e o difícil é você fazer essa, esse equilíbrio com a outra concepção que é essa que você falou da colaboração e não só na colaboração, entre os estudantes, mas entre os diferentes sujeitos que estão envolvidos no processo, professores e estudantes, se você quiser expandir para os outros espaços da discussão da escola.

Então eu acho que isso vai muito da própria intencionalidade de cada aula né, que você pode ter uma aula que você efetivamente, precisa assumir uma... Uma posição mais frontal, que vai ser uma aula mais expositiva, que efetivamente é um assunto que você tem por uma série de razões, que não passa por competência, é... Mas que você tem um conhecimento maior do que os alunos, né, e você precisa assumir aquele lugar, esse é o lugar do professor, o professor não pode abrir mão desse lugar, mas esse mesmo lugar ele pode ser numa outra aula, de uma outra intencionalidade, distribuído de outra forma, eu acho que a centralidade e esse certo lugar de poder, se exerce nesse momento de intencionalidade do planejamento do currículo né, essa aula tem esse objetivo, eu decidi: "o objetivo dessa aula é: os alunos vão fazer o que eles quiserem", tudo bem, foi uma intencionalidade minha, entendeu? Esse equilíbrio se dá a partir dessa escolha do professor, essa aula de hoje, ou esse curso, ele vai se organizar de forma colaborativa, então cada dia vai ser um grupo que vai conduzir a discussão, é uma decisão minha, eu que escolhi fazer isso, aqui está o meu lugar de poder, né, ou não, esse curso vai ser totalmente discutido do primeiro dia de aula até o último, vai ser discutido com os alunos o que a gente vai fazer a cada momento, também é uma decisão minha, ou o inverso total, eu vou fazer tudo do meu jeito e os alunos aqui só vão escutar, qualquer ação, qualquer opção é uma intencionalidade que é dado pelo professor. E ainda que ele abra mão disso também é uma intencionalidade dele, "Não que não quero decidir, deixa que meus alunos decidem", ele tá decidindo não decidir, entendeu? Eu acho que essa é um pouco... O que não é uma coisa fácil de administrar, mas acho que passa um pouco por essa ideia.

**ÉRIKA** - E aí você também afirmou que você não considera que a prática de ensino tenha um papel de ensinar tudo sobre a prática de aula, você falou assim: "Muitas vezes o aluno chega,

ele acredita que vai sair dali sabendo dar aula, totalmente, aprendi tudo.". E aí ele não corresponde a essa expectativa, né, e aí ele vai pro outro extremo, "Ah, não aprendi nada, saí daqui sem saber nada, cheguei na sala de aula não sabia nada."

Você falou que a aprendizagem da docência, aprender a ser professor, se deu muito na sua prática, que você acredita que se dá nessa prática constante, mas que a disciplina específica, te ajudou a pensar e refletir sobre o seu trabalho, e talvez seja a maior contribuição que você tenha visto nessa disciplina, essa reflexão sobre seu próprio trabalho, como é que você percebe essa reflexão, como é que você faz...

**CINTHIA** - Tá tudo bem, fala de novo, desculpa, é que eu... A parte anterior dos extremos, ok, mas que eu acredito que a contribuição da disciplina foi me fazer pensar...

**ÉRIKA** - Isso, refletir sobre a sua prática, que essa foi a contribuição que você levou pra sua docência, né, foi refletir sobre a sua prática.

E aí, quais são as escolhas que você faz hoje pensando nessa reflexão do professor, quais são as escolhas que você faz enquanto professora de prática, pensando essa ideia de fazer os alunos refletirem sobre a sua prática, assim. Visando isso.

**CINTHIA** - Eu acho que isso, eu acho que isso eu faço mais no momento da... Não sei se eu consigo fazer isso no momento do programa e da discussão mais conceitual, eu acho que isso acontece no momento da... Do exercício da regência, é... A gente faz o planejamento...

Bom talvez tenha um momento anterior que eu tenho... Bom, vou falar das duas coisas, vou falar primeiro disso.

Eles fazem o planejamento, eu discuto alguma coisa do planejamento com eles, às vezes mais outras menos, dependendo enfim, da capacidade de cada um de organização, sempre depois da aula a gente conversa, e a primeira coisa que eu faço é ouvi-los, né: "o que você achou da aula?", "Como que foi a sua aula, me diz?". Porque eu acho que isso é o mais importante, e aí eu vou tentando pontuar, a partir do que ele falou, e a partir das coisas que eu percebi, eu acho que esse é o momento que eu uso isso de uma forma melhor. É... Mas pensando agora talvez, eu tento não consciente, analisando agora, fazer isso antes quando eu... A gente discute os momentos da prática de ensino, né, aquelas diferentes ações da prática de ensino, né, que a observação ela na verdade, ela é... Ela ocupa a maior parte do tempo do estágio, né, e essa não pode ser uma observação passiva, tem que ser uma observação qualificada, uma observação ativa, e que eu tenho tentado construir com os alunos algum tipo de orientação pra essa observação. É... Então, quando eu tento na articulação com as questões conceituais discutidas no programa, pontuar

essas coisas, o que a gente vai observar então na sala de aula? Esse ano, por exemplo, eu consegui fazer isso, depois dessa discussão, do tipo: "O que a gente observa?" a partir da discussão a gente observa como o professor mobiliza conceito de tempo, como o professor usa os recursos, como o professor mobiliza saberes prévios dos alunos pra fazer... Pra construir um diálogo e buscar um aprendizado mais significativo, coisas que apareceram. Aí eu peguei esse roteiro e montei o roteiro que eu, que a partir do qual, eu fui observar a aula deles, então eu falei: "Tá vendo? Esse roteiro aqui que a gente fez, tem que olhar isso, tem que olhar isso, tem que olhar isso e tem que olhar isso. No professor que você tá assistindo a aula, agora eu vou olhar em você". Então eles já foram, ou imagino, não sei em que nível cada um foi né, pra sua aula sabendo o que era o objeto de observação, então talvez isso levante neles essa preocupação, né, com esses elementos, talvez, é obvio que a gente fica só na intencionalidade do ensino, a aprendizagem é outra coisa, e efetivamente o exercício de uma aula é muito difícil, então naquele momento ali são muitos elementos, e aí, acho que a maior parte das vezes, eles podem ter abandonado aquele roteiro, entendeu? Mas acho que essa pode ter sido... Que nem foi com essa intencionalidade especifica, mas pensando agora a partir da sua pergunta, eu acho que isso pode ter ajudado, entendeu? A levantar o... Mobilizar a tensão pra algumas coisas durante a realização da aula, não sei.

**ÉRIKA** - E aí, essa pergunta sete, que é uma pergunta que eu... Não sei se você vai poder falar muito, né, da sua posição, mas que eu gostaria de ouvir. Que é sobre a reforma curricular da licenciatura da UFRJ, né, essa reforma pretende superar a dicotomia 3 mais 1, que é uma dicotomia que todos você falaram na entrevista, todos os professores de prática citaram, como sendo uma coisa ainda muito ruim, você falou que a pratica, a didática, né, a pratica e a didática ainda são vistas muitas vezes como algo instrumental, como um papel instrumental apenas, e não como área do saber específico, né, com uma epistemologia própria.

E aí eu queria que você falasse um pouco mais sobre essa reforma, como tem sido isso, porque você falou que tá na comissão, e como tem sido vista pelos professores, como você tem percebido isso assim né, do seu lugar, na comissão e o que você considera que deveria mudar, você falou até um pouco no... Na outra entrevista, né, de algumas disciplinas que você considerava que fosse importante, como que você tem visto essa mudança, assim, o que você acha que tem mudar nessa estrutura de licenciatura, né?

**CINTHIA** - Então, efetivamente, essa comissão, não me lembro mais quando foi a nossa entrevista, essa comissão ela não existe.

O que aconteceu, houve uma reunião com a direção do IH e a direção da Faculdade de Educação, onde essa comissão foi sugerida e aprovada, depois disso, houve uma reunião no IH onde os professores do IH... Porque essa era uma comissão que ia propor, a partir do projeto que já existe, um novo currículo, nessa reunião que houve no IH, exterior a essa aqui, decidiu-se que essa não era a melhor opção, que a melhor opção, frente ao... Como é que se fala... Reprovação do indeferimento do processo no CEG, a melhor saída era entrar com um recurso, por uma série de questões, uma série de argumentos que... O parecer, era um parecer frágil, trabalhava com questões que não correspondiam à verdade, é... A câmara de currículo e a comissão permanente de licenciatura do CEG, já haviam aprovado, indicado a aprovação, então, que a ideia era entrar com recurso, então essa comissão ficou, essa comissão que iria pensar um novo currículo, ficou fora do lugar. Isso se arrastou por uma grande crise no IH que culmina, quer dizer, não sei se culmina, acho que tem um evento importante que foi o pedido de demissão do coordenador de licenciatura e do coordenador de graduação, né, o que torna, o que deixa a direção, a figura da diretora, politicamente isolada no instituto...

**ÉRIKA** - Diretora do IH ou da Faculdade de Educação?

**CINTHIA** - Do IH, lá no IH, eu acho que ontem...

**ÉRIKA** - O coordenador é do IH também?

**CINTHIA** - O coordenador é do IH, tudo do IH, a gente é só parceiro na oferta dessas disciplinas, então, o coordenador de graduação e coordenador de licenciatura são professores do IH, e que pediram demissão por conta dessa crise...

**ÉRIKA** - Por não concordarem com a reforma?

**CINTHIA** - Não, porque o posicionamento deles era fazer... Entrar com esse recurso, e o posicionamento era não entrar com recurso, era fazer, era a partir dessa comissão, fazer um novo projeto, ou reformular o já existente, enfim, na verdade o que eu acho é que isso é uma... Muito mais, uma discussão interna de lugar de poder dentro do instituto do que uma discussão de currículo efetivamente, né.

Mas enfim, ontem, exatamente ontem, houve... A direção do IH nos convidou, a equipe de prática de ensino, pra participar de uma reunião que era uma reunião de um colegiado, na verdade eram dois colegiados numa mesma reunião. Um, a congregação que é o colegiado máximo da unidade, né, dentro da estrutura da UFRJ, congregação do IH, e a plenária de graduação, que seria, que corresponderia pra gente aqui, como uma reunião de departamento, que lá eles não têm departamento, é uma unidade que não está dividida em departamento, então

eles tem uma plenária, acho de graduação da qual participam todos os professores e uma representação de alunos, acho que é aberta pra qualquer pessoa participar da reunião, mas do ponto de vista de deliberação, tem uma representação de alunos e todos os professores, essa é a plenária de graduação. e a congregação é um fórum menor que tem representantes específicos, das áreas, das categorias, de adjunto, não sei o que, não sei o que... E essa reunião tinha uma pauta enorme, e uma das pautas que a que nos interessava era a discussão exatamente, como que faz, o que... O caminho que dá pra isso, porque efetivamente, a gente ainda tá irregular, como diz a legislação, então, o que que acontece, o que que aconteceu ontem, discutiu-se muito e chegou-se a mesma conclusão, "vamos entrar com recurso", ao CONSUNI, solicitando, porque aí tem que ter também um papel importante da pró reitoria de graduação, que a Norma Cortes, que é diretora do Instituto, fez reuniões e... Enfim, negociações importantes com a pró-reitora, né, é... E chegou-se a um acordo político de que vamos fazer um recurso ao CONSUNI, que é o conselho universitário que é superior ao CEG que é o conselho de graduação, e esse recurso ao CONSUNI solicita que o projeto, o processo seja reencaminhado pro CEG pra uma nova discussão, é isso, é nesse pé que tá.

Qual é a situação? Foi decidida nessa reunião que haveria uma comissão paritária, três professores da Faculdade de Educação, três professores do IH e três alunos, o que eu vejo de problema, não foram indicados os nomes, na reunião estávamos, eu, Warley e Amilcar, esses três nomes já tinham sido indicados pra aquela comissão anterior e esses três nomes foram aprovados no nosso colegiado da Faculdade de Educação, que é a congregação, então nós temos aprovação da congregação, para como professores da Faculdade de Educação, participar de uma comissão que a gente tinha nomeado como Comissão de licenciatura, exatamente para não criar um empasse do ponto de vista, "não foi pra essa comissão, foi pra outra, o nome não era esse e blá,blá,blá..." comissão de licenciatura... Então nós estamos assim, estamos autorizados pra participar da comissão quando ela se constituir, o problema é quando essa comissão vai se constituir? Quem vão ser esses nomes do IH? Dos alunos é fácil porque tem a representação da...

**ÉRIKA** - Essa comissão vai entrar com recurso...

**CINTHIA** - Não, não vai mudar a proposta na verdade vai fazer alterações que são pontuais, que foram indicadas pelo relatório da câmara de currículo do CEG que aprovou, mas com essas indicações, então vão ser feitas essas alterações, isso é uma coisa.

A outra coisa que foi discutida e que vários professores, inclusive eu, falamos isso lá, têm dois momentos diferentes essa discussão, e tem um tempo, que é um tempo urgente, que é botar esse negocio pra andar pra sair dessa irregularidade, esse é o ponto urgente, e o outro tempo é repensar esse currículo, porque ele, efetivamente não é o melhor, aí vêm todas aquelas questões da própria concepção do que é formar professor, da especificidade, dessa... Desse, dessa trajetória formativa, né, e dessa concepção desse profissional, porque pra maior parte das pessoas, me parece, isso não foi dito ontem na reunião, mas já foi dito em outros momentos em reuniões anteriores inclusive, é... Pra maior parte dos professores não existe uma distinção clara entre o que é formar o pesquisador e o professor, é a mesma coisa, por isso não precisa ter dois circuitos distintos, você passa pelo mesmo circuito e sai com as duas... Essa é uma lógica que ainda é muito forte no IH, essa ideia de distinguir esses dois processos formativos num discurso que é até politicamente bonito, seria, quando você distingue esses dois cursos, tem o curso do bacharelado e tem o curso da licenciatura, você desqualifica a licenciatura. e isso eu tenho repetido muito pros alunos em sala quando a gente fala dessa discussão, desqualifica a licenciatura porque a gente tá mobilizando uma concepção de professor que é menor, hierarquicamente do ponto de vista do lugar social, do lugar de saber, menor do que o historiador pesquisador, né, a desqualificação ela é anterior no momento em que você concebe ser professor é algo menos importante do que ser historiador, nesse sentido de ser pesquisador da área de história, essa é uma discussão que vai ser difícil, mas ela precisa ser feita. Eu pontuei isso, mas não foi nem a primeira voz a falar isso na reunião, a Marieta falou isso antes, a própria Norma, ela quando convocou a reunião, ela enviou no e-mail uma série de documentos e ela enviou um documento síntese, que um pouco explicava o contexto da reunião, ela pontua isso, e eu acho que ela fez muito bem de pontuar essas diferentes concepções. Então assim, essa é a situação que a gente tem hoje, na verdade a comissão ainda não existe, o processo de reforma ele não existe, o que existe é um projeto de currículo pro curso de licenciatura que tá reprovado e aí a decisão foi entrar com recurso e nesse recurso vai ser feito uma adaptaçãozinha ali, pra responder as questões que foram apontadas pela câmara de currículo.

O que eu acho? Eu sinceramente ainda não tive tempo de olhar essa proposta efetivamente, mas até quem olhou e dos comentários que a gente sabe, ela não é efetivamente, distinta da trajetória formativa do bacharelado, né, eu acho que precisa ter outras disciplinas que sejam mais específicas e próprias da licenciatura, que na verdade até onde eu sei, essa proposta responde a legislação do ponto de vista da obrigatoriedade das 400 horas de estágio supervisionado, das

400 horas de prática como componente curricular e das não sei quantas horas, acho que são 300 de extensão, eu acho que ela responde a isso seria a grande diferença, e só, me parece.

**ÉRIKA** - Não foi incluída as disciplinas de formação docente, de currículo especificamente?

**CINTHIA** - Não...

**ÉRIKA** - Isso não tá incluído nessa proposta?

**CINTHIA** - Ficou uma possibilidade de entrarem eletivas, nessa discussão, mas essas disciplinas, fora essa adaptação da lei, foi à junção do que já tem né, que é as disciplinas da formação pedagógica que já existem, é... E só. Não tem uma discussão de reconcepção das outras disciplinas, mesmo aquelas de cunho, digamos mais... Disciplinar no sentido de História, né pra distinguir entre disciplina... Porque fica repetitivo disciplina disciplinar, enfim, as disciplinas da formação historiográfica, e as disciplinas da formação pedagógica, eu acho que precisaria ter... Incluir algumas disciplinas de formação pedagógica mais específicas, como currículo, teoria de currículo, avaliação, é... Formação... Profissão docente... é porque tem essa coisa de inclusão, inclusão, inclusão... E o que tira né? Ninguém quer tirar nada, então eu não sei, eu acho que é uma discussão que vai ser muito difícil, mas, eu acho que é uma discussão necessária e me parece que esse momento as pessoas estão mais, é... Mobilizadas pra isso, pelo bem ou pelo mal, entendeu? Assim pelo bem ou pelo mal, no sentido de contrárias ou a favor dessa perspectiva que é mais, eu acho, majoritária aqui na Faculdade de Educação, que é rever não só incluir algumas disciplinas específicas de formação pedagógica, mas rever as disciplinas da formação historiográfica e pensa-las numa perspectiva, é... Própria da licenciatura, mas não sei, eu acho que isso não é possível, eu acho que vai ter se achar caminhos de negociação, de consenso, que todo mundo vai ter que ceder alguma coisa, sei lá... Eu acho...

**ÉRIKA** - Você acha que essa proposta ela realmente superaria essa dicotomia 3 mais 1, ou ela é mais ou menos, uma outra roupagem assim?

**CINTHIA** – É eu não posso falar muito com certeza, porque eu não estudei, eu não olhei, eu não fui lá olhar o processo, mas até onde eu sei, me parece que é uma outra roupagem, porque? Porque o que supera pra mim, essa estrutura 3 mais 1, é uma concepção que é prévia, entendeu? E por exemplo, que ver uma coisa, mais de uma vez durante a reunião a Norma falou assim: "Não sei o que lá, os professores do IH e os professores da licenciatura", aí teve uma hora que eu falei, "Não, professores da licenciatura somos todos, nós temos os professores do IH e os professores da Faculdade de Educação.". Aí ela, "Ah, claro, sim, não sei o que...".

Porque a concepção é essa, entendeu? O que tá na base, o que tá na vida das pessoas, na experiência cotidiana das pessoas, é que nós aqui da Faculdade de Educação, é que nós somos professores da licenciatura, e eles são os professores do IH, então assim, é essa concepção que supera a dicotomia, somos todos professores da licenciatura, só que alguns professores são da licenciatura e do bacharelado, outros não, quer dizer né, na verdade somos todos, porque eu, por exemplo, não dou aula de uma disciplina do bacharelado, mas oriento monografia do bacharelado, então eu também sou professora do bacharelado nesse momento que é a orientação, e tem lá o crédito de monografia, então nesse crédito eu atuo como professora do bacharelado, então somos todos professores do curso de História da UFRJ, só que a graduação de História da UFRJ tem dois cursos, isso é uma, é... Uma... concepção que eu acho que vai ser o nosso maior ganho quando a gente efetivamente, se a gente efetivamente, conseguir deixar isso mais claro, entendeu?

São dois cursos igualmente importantes, igualmente que tem um valor acadêmico igual, porque toda vez que se fala em dois cursos o que vem por trás disso é que o curso de licenciatura, que dividir, é desqualificar o curso de licenciatura, porque existe a concepção de que então o professor só é reconhecido, só é reconhecido no seu valor, quando ele é também historiador, quando ele também tem a formação do bacharelado, então isso... Por trás disso, tem uma concepção de professor que não reflete toda essa discussão que a gente faz aqui, de profissão docente, de especificidade, inclusive do próprio lugar e dos processos próprios desse lugar de produção de saberes.

**ÉRIKA** - O que não reflete a realidade desses professores também, porque no final das contas quando você sai, muitas vezes o bacharelado, o diploma específico de bacharel...

**CINTHIA** - Sim, do ponto de vista da vida prática, e profissional dessas pessoas, na maior parte das vezes, tem pouca efetividade, mas tem um valor simbólico, que é maior do que o valor simbólico da licenciatura.

**ÉRIKA** - Você falou muito da especificidade do conhecimento histórico escolar, que é um pouco do que você tá falando agora né, e aí você fala que tem uma perspectiva histórica, você fala que você procura trabalhar isso com os alunos, perspectiva histórica, que seria mais esse conhecimento né, que você falou da disciplina mesmo de História, e tem uma perspectiva escolar, que é a da escola, que é pensar essa relação com a escola.

Como é que você percebe essa articulação entre o currículo acadêmico, acadêmico que eu tô chamando de História e o de Educação, porque são conhecimentos acadêmicos e o currículo

escolar na formação desse docente, pensando essa relação com as escolas, com a prática de ensino.

**CINTHIA** - Não sei, tenho que pensar. Perai. Deixa eu ver se entendi? O nosso currículo acadêmico na relação com o currículo da escola?

**ÉRIKA** - É, nessa disciplina de prática de ensino, assim, porque a disciplina ela acaba unindo tanto as discussões da didática, né, ela é didática e prática junto, são os mesmos professores que dão as duas...

**CINTHIA** - É, na verdade a gente não faz distinção durante as aulas não tem essa distinção, agora vai ser aula de prática de ensino... Não tem isso

**ÉRIKA** - Mas você tá o tempo todo relacionando essas discussões do conhecimento acadêmico, né, com essa prática de ensino desses alunos, com essa prática com o currículo escolar, assim, como é que você percebe essa articulação?

**CINTHIA** - Eu não sei, eu acho que tem dois momentos, eu acho que tem o momento da discussão conceitual, que é essa de pegar o texto e ler, Ana Maria Monteiro, Fernando Penna, Durval Muniz, quem seja, a própria Alice, que eu algumas vezes já trabalhei com textos dela, pra trabalhar o tema da especificidade epistemológica do conhecimento escolar, que aí, quando você fala dessa discussão, você inevitavelmente, se você não faz isso explicitamente, os alunos acabam fazendo, eu tento fazer explicitamente, mas talvez eu não consiga fazer sempre, mas os alunos acabam fazendo a relação com a experiência que eles estão tendo lá no estágio, né, de tentar perceber como que... Como que de fato, é... Se constrói, se realiza, essa... Esse movimento de transposição didática, qual é... Isso é muito difícil, é muito difícil perceber, é muito difícil pro aluno construir essa noção, dessa especificidade epistemológica do conhecimento escolar, e eu acho difícil trabalhar com isso também.

Então eu acho que tem esse momento que é da discussão conceitual, propriamente dita e tem o momento da prática de ensino, da experiência da regência e da construção do planejamento, porque nesse momento eles experimentam o movimento de transposição didática, ou recontextualização, o nome que a gente queira dar, mas eles experimentam isso, tanto essa é uma questão que me incomoda, que eu consegui esse semestre, eu e Warley, a gente fez uma inversão de começar a Didática 1 no segundo semestre do ano, pra que quando a gente vá... Por causa da ementa, acho que eu falei isso na outra entrevista, a ementa da didática é na ementa da Didática 2 que a gente faz essa discussão conceitual da transposição didática, da especificidade do conhecimento escolar, só que nessa estrutura que a gente começa a prática de ensino... E

Didática 1 no primeiro semestre, quando a gente chega no segundo no semestre pra fazer essa discussão, eles já fizeram a regência, ou a maior parte deles já fez, no meu caso por exemplo, que tenho estado durante esse tempo no CAP, eles... Os alunos fazem uma atividade de regência no primeiro semestre ainda e eles não tiveram essa discussão conceitual, então eles experimentaram sem os instrumentos conceituais pra poder analisar, e aí quando a gente chega ao que o momento que a gente viveu agora, eles já passaram e aí a gente mobiliza essa experiência pra pensar como foi. Qual a dificuldade? Como que isso se dá na prática? É possível reconhecer a complexidade desse movimento? É possível reconhecer a especificidade desse saber?

E aí, eu não sei se eu tô respondendo a sua pergunta, mas eu acho que... Na minha aula, acho que são esses dois momentos que acabam sendo distintos por conta desse tempo da organização do currículo que é o momento que eles experimentam propriamente dito e aí, eu tenho tido essa conversa antes da conversa da disciplina 2, porque aí quando eu falo, "acabou a aula", ou na hora do próprio planejamento, da discussão do planejamento, a gente acaba falando disso, né, não dá pra você... "como é que você arruma o conhecimento acadêmico aqui? Você não vai falar de tudo, você tem que selecionar, como é que você seleciona, como é que você reprograma dando uma outra, um outro...uma outra problemática, porque você quer responder a uma outra questão, qual é a intencionalidade disso",

Então você já faz essa discussão antes de fazer a discussão conceitual lá com o texto, bonitinho, do Chevallard, falando das transposições didáticas, entendeu?

**ÉRIKA** - Há então uma distinção pra você entre o currículo acadêmico e o escolar, eles se relacionam, mas eles não são exatamente os mesmos, pelo que você tá falando assim, na sua fala.

**CINTHIA** - O currículo acadêmico... Perai, deixa eu ver se entendi a pergunta.

O currículo acadêmico que o aluno de História estuda e o currículo escolar com o qual ele vai trabalhar como professor?

**ÉRIKA** - Sim.

**CINTHIA** - Há uma distinção, não tenho dúvida disso, uma distinção clara, são... É... Quer dizer, há uma distinção clara, clara no sentido das minhas concepções, eu acho que eles, dialogam muito é... Por certas tradições disciplinares, como por exemplo, a organização cronológica dos processos históricos, então você repete estruturas que na verdade que, eu não sei quais antecedem, quem antecede quem, estruturas, né, da academia, de... Da organização

departamental, por exemplo, de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, uma coisa reflete na outra, né, que é a própria estrutura que você organiza a maior parte dos currículos, agora... Isso tem a ver com concepção de tempo, isso tem a ver com uma própria concepção de currículo de conhecimento, mas na minha forma de ver. Na minha concepção de conhecimento, que reconhece uma distinção entre saber acadêmico e saber escolar, isso me permite acreditar na possibilidade de organizar esse currículo escolar de outra maneira, que não necessariamente tem que ser igual a essa, acadêmica.

Como poderia organizar a acadêmica também de outra maneira, né, acho que essa não é a chave da... Dessa cronologia linear, não é a única, não que ela seja de todo ruim, mas ela não é a única possível, a única chave de inteligibilidade possível para o conhecimento histórico, ela é hegemônica, ela faz parte de uma tradição disciplinar, ela se repete nos dois lugares, talvez isso é... É... Encubra, essa distinção epistemológica dos dois saberes, talvez até, formuladores de políticas de currículo, não... É... Atuais, como a BNCC, por exemplo, não compartilhe dessa concepção, mas da minha concepção eu vejo distinção, né, eu vejo distinção na estrutura curricular nesse sentido, porque eu faço distinção entre as estruturas de saber.

**ÉRIKA** - E aí, você também falou, você reforçou o papel político, quando eu fiz a pergunta sobre a formação política desses alunos, né, você falou que o professor tem um papel político, você acredita nisso né, mas você não acredita que seja doutrinação, como tá sendo acusado por alguns, pelo *Escola sem partido*.

E como é que você vê, falar um pouco mais, você já falou um pouco na outra, mas como que você vê essa formação política no momento de escola sem partido, onde a gente tá vendo, né, um retrocesso em alguns direitos, em algumas discussões da pra perceber né, que você dá uma ênfase a uma história multicultural, intercultural, né, da diferença, então, como que você vê isso nesse momento de discussão de escola sem partido?

**CINTHIA** - Esse é um momento muito grave, né, acho que a gente tá vivendo um momento muito grave, de cerceamento de todas as liberdades, inclusive das liberdades de pensar.

Eu acho que essa, talvez seja, uma... Uma chave de uma bandeira de defesa, dentro das... Dos próprios processos de formação, a gente tem que ter liberdade, é... E a minha liberdade também se exerce nisso, né, de apresentar pros alunos possibilidades, de apresentar pros alunos, uma pluralidade de... De... Concepções, talvez a gente precise ser melhor nisso, né, talvez a gente precise ser mais plural, mas, são muitos constrangimentos também no sentido do tempo que a gente tem no constrangimento no tempo escolar, mas a gente também tem do tempo acadêmico,

né, a gente tem 15 aulas, entendeu, e nem sempre eu consigo dar as 15 aulas, 15 aulas é muito pouco pra falar de tanta coisa. então eu acho que a gente tem essa formação política, eu acho que ela vai mais uma vez pela discussão da centralidade do professor, entendeu? É... É... dos espaços e da capacidade do professor mobilizar e valorizar essa pluralidade, no sentido de defesa de uma liberdade de pensar diferente, né, e de uma discussão dos limites também das diferenças, que também eu defendo que não é qualquer diferença que vale, eu acho que ela tem que ser dada por alguns limites, então, discutir... A questão é que, tanto os limites como as próprias concepções de liberdade e diferença, elas são questões que precisam ser discutidas, são questões que elas não estão dadas, "o limite é esse", não, vamos discutir qual vai ser o limite? Defendo que o limite, por exemplo, pode ser, uma ética mínima, como falava meu amigo Marcelo Andrade, quando ele falava da ética dos mínimos, da filósofa com quem ele trabalhava, que é a (NÃO ENTENDI 1:03), então tem um mínimo que você tem que garantir, né, que pode estar pautado nos direitos humanos, pode estar pautado em valores que são mais ou menos, cada vez menos, universalizados, não sei, de qualquer maneira são coisas que precisam existir, me parece, que precisam ser dados alguns limites, mas que mesmo esses limites precisam ser objeto de discussão, no contexto que a gente vive é que... É exatamente o contrário de tudo isso né, é o fortalecimento de um discurso, de que não tem que ter discussão, que as coisas são, as coisas estão dadas, quer dizer, "família é assim", "escola é isso", "professor é aquilo", não existe uma discussão, quer dizer, não existe, isso já é uma... Uma disputa, mas o discurso, esse discurso que tá ganhando força, que tá buscando a sua hegemonia, ele trás essa ideia, ele defende essa ideia, que tem coisas que não tem que ser discutidas, porque elas são, então, escola não pode... O professor não pode educar né, uma máxima repetida cada vez com mais força, "Professor não é educador", então assim, não se discute isso, isso é uma verdade estabelecida, assim como escola não pode falar de sexualidade, porque isso é prerrogativa da família, né, são máximas que vem sendo apresentadas como verdades inquestionáveis, então assim, as concepções que baseiam esse discurso autoritário, conservador, fascista em muitos momentos, eles são exatamente o contrário disso que eu acredito que é a necessidade... A concepção prévia de que não tem um sentido que tá dado, ele é discutido e é disputado e que é preciso se chegar a alguns acordos, e isso inclusive nas próprias práticas docentes, a minha e dos alunos, né, existe a intencionalidade do professor, essa é a minha intencionalidade então eu vou defender aqui a minha concepção, "olha tá vendo, tem essa, tem essa e tem essa, eu tô defendendo essa"... E argumento a favor dela, então abro possibilidades pros alunos da gente debater, se eles

discordam, por exemplo, de que existe uma especificidade epistemológica do conhecimento escolar, entendeu?

Mas o momento político que a gente vive é assustador nesse sentido, porque é exatamente o inverso disso que tem sido defendido como bandeira, não tem que discutir certas coisas, porque existem verdades, e a própria... Porque assim o que é mais assustador é que assim, durante muito tempo essas afirmações, elas foram muito ridicularizadas, como assim? A família é composta, necessariamente, por pai, mãe e filho, isso já tá superado, ninguém sabe... ninguém dava muito crédito pra força desse discurso, o que assusta, é que esse discurso ganhou uma força tamanha, que esse... Essa estratégia de ridicularização por conta da distinção tão grande entre essas duas ideias, ela não tem mais força, quer dizer, não dá mais pra ficar só desqualificando, mas por outro lado, quando você vai pro embate, você vai pro embate no campo discursivo, aí você fala assim, "olha só, aqui é universidade, na universidade, esse lugar, esse espaço de construção de discurso, ele tem uma regra, né, o regime de verdade aqui precisa ser assim, assim", então assim eu não vou construir um discurso de um conhecimento da História se eu não tiver fonte, se eu não método, se eu não tiver isso, se eu não tiver aquilo, na educação pra fazer a pesquisa, eu preciso disso, eu preciso daquilo, eu preciso dialogar com as teorias, eu não posso falar só o que eu acho, e aí você usa os argumentos desse campo discursivo, desses regimes de verdade, pra discutir com um cara que tá em outro lugar, isso aqui não tem valor pra ele, "Não gente, Deus falou, então isso aí que você tá falando não tem nada a ver pra mim", isso que pra mim é a maior dificuldade entendeu? Porque é como se você tivesse, é quase uma possibilidade de tradução, porque você tem quase que dois idiomas distintos, esse debate se dá de dois lugares epistemológicos muito distintos, aqui no discurso da ciência, no discurso do conhecimento acadêmico, no discurso que a gente defende da pluralidade, a gente tem regras, eu não posso falar qualquer coisa, eu não posso afirmar uma coisa que a minha comunidade já superou, então quando eu falo assim "Cara, porque que esse cara tá falando essa bobagem? porque gênero, desde Simone de Beauvoir já discute gênero, não sei o que lá, não sei o que lá", é uma bobagem aqui no nosso lugar, nesse campo discursivo, aqui não é, aqui tem uma força incrível, porque os valores, os regimes de verdade aqui são outros, então como é que faz essa tradução? Entendeu?

É quase o que o Boaventura, né, da Hermenêutica diatópica que não se realiza aqui, porque você tem... Idiomas muito diferentes pra... No debate, entendeu? O problema é que esse idioma

tá indo com muita força, tá ganhando muito adepto, e agente tá começando a ficar meio sem espaço, né.

**ÉRIKA** - É um tema que mexe também.

É e aí a última pergunta que é uma pena, porque eu tô gostando tanto de ouvir você falar...

**CINTHIA** - É bom parar pra pensar essas coisas, né, é muito...

**ÉRIKA** - Um dos conteúdos da disciplina do seu programa é didática e prática como espaço de produção de saberes, que é um que percebi que perpassa todos os programas.

Queria que você falasse um pouco disso, sobre essa perspectiva da didática como espaço de produção dos saberes e quais são as suas escolhas pessoais de abordagem desse tema, o que você acha que contribui pra abordagem desse tema?

**CINTHIA** - Então, o que eu tenho feito nesse momento, basicamente duas coisas, que é um pouco falar do campo, da pesquisa, eu falo assim, obviamente do ponto de vista da intencionalidade né, porque nem sempre eu consigo fazer da mesma forma, nem sempre eu consigo fazer com a mesma atenção, às vezes eu faço mais de uma coisa, outras vezes eu faço menos outra, às vezes passo rápido as duas, mas basicamente a ideia é... É apresentar pros alunos, é... O ensino de História como campo de pesquisa, que existem pessoas que fazem pesquisa aqui na Universidade, por exemplo, existem pessoas que fazem pesquisa, que produzem teses e dissertações, e artigos acadêmicos, e que existe um campo institucional de discussão de debate sobre esse saber acumulado, construído, debatido, então isso é uma coisa, apresentar essa estrutura de campo de pesquisa e de campo de saber, e a outra coisa é mostrar que, é tentar construir com eles, a ideia de que a experiência da prática de ensino também pode ser uma experiência de pesquisa pra eles, assim como eles fazem pesquisa lá na disciplina de, sei lá, Moderna 1, eles fazem, vão lá, trabalham com a fonte e fazem um trabalho de pesquisa pra aquela disciplina, não vai ser a monografia deles, não é o desejo de... Profissional deles, se especializar naquela área, é uma experiência de pesquisa. nessa disciplina a gente também vai fazer uma experiência de pesquisa, né, então esse lugar da observação que é uma das atividades, a observação com participação e regência, esse lugar da observação na prática de ensino é também o lugar da pesquisa, né, que você vai observar com esse olhar de pesquisador, como as coisas funcionam aqui e o que disso eu posso teorizar sistematizar num... Eu tenho há dois anos... Ano passado eu fiz e esse ano eu vou fazer de novo, que é pedir pra que eles façam um artigo científico sobre, quer dizer, um texto no formato de artigo acadêmico, sobre alguma questão da prática de ensino, mas basicamente desde quando eu vivi isso como aluna, e eu acho

que a gente tem essa tradição aqui na equipe, isso se... Vem se consolidando no relatório, naquele tal relatório final, o que eu sempre insisto, mais uma vez, consolidando como expectativa nossa, né, nem sempre isso se realiza no ponto de vista das produções, que aquela experiência de escrever o relatório não pode ser uma experiência burocrática de cumprir um requisito da disciplina e não pode ser uma experiência descritiva, de tudo que eu fiz, "eu fiz isso, eu fiz aquilo...". Não, não é isso, a ideia é... Tudo que eu fiz, o que eu fiz como observador, o que eu fiz como regente, sistematizado a partir de uma articulação conceitual, e que se concretiza num documento acadêmico que é isso, é uma produção de saber nesse espaço, né, então tem essas duas vertentes, mostrar esse campo, os pesquisadores desse campo e mostrar que esse lugar da disciplina pode ser também o lugar da experimentação desse tipo de pesquisa, que é um outro tipo de pesquisa, diferente daquele que ele faz, ou que ele já experimentou no bacharelado, que é pesquisa historiográfica.

**ÉRIKA** - Eu acho que é basicamente isso, gostei muito.

**CINTHIA** - Ah que bom, eu não sei se eu consigo, é difícil né, a gente...

## ANEXO 14



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
 CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 DIDÁTICA ESPECIAL DE HISTÓRIA I (2017.2)  
 PROFESSORA: WARLEY DA COSTA

## CRONOGRAMA E BIBLIOGRAFIA BÁSICA

<b>Aula 1:</b> <b>14/09</b>	Apresentação a turma Apresentação do programa Dinâmica das disciplinas par 21a os 3 períodos A docência e as “escritas de si”: sobre tornar-se professor  Texto: ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. Estudos históricos. Rio de Janeiro: 1998, nº 21, p.9 a 34. Preenchimento do formulário Perfil do aluno
<b>1. História, historiografia e ensino de história</b>	
<b>AULA 2:</b> <b>21/09</b>	<b>Por que ensinar história? Para que ensinar história?</b> Textos: SILVA, Marcos A. da. “O prazer da história” In: <b>História: o prazer em ensino e pesquisa</b> . São Paulo, Brasiliense, 1995.
<b>Aula 3:</b> <b>28/09</b>	<b>Pesquisas em Ensino de História</b>  Participação no XI ENPEH (Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História) Inscrição como ouvinte. Participação nos GPDs. <b>Avaliação 1.</b> Elaboração de um relatório sobre a participação em pelo menos 1 sessão do GPD no Encontro.
<b>AULA 4:</b> <b>05/10</b>	<b>A Prática de Ensino como espaço de produção de saberes</b>  <b>Texto:</b> MONTEIRO, Ana Maria. “A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola” In: CANDAU, Vera Maria (org). <b>Didática, currículo e saberes escolares</b> . Rio de Janeiro, DP&A, 2000. SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. “Entre a formação básica e a pesquisa acadêmica”

<p>AULA 5: <b>19/10</b></p>	<p><b>História da História Ensinada</b></p> <p>Textos:</p> <p>GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e civilização nos trópicos: <u>O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional</u>. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n.1, 1988, p.5-27.</p> <p>Acessar: <a href="http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/1935">http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/1935</a></p> <p>Texto: FONSECA, Thaís Nivia de Lima. <u>“Exaltar a Pátria ou formar o cidadão”</u>. In: FONSECA, Thaís Nivia de Lima. <b>História e Ensino de História</b>. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.</p>
<p><b>26/10</b></p>	<p><b>SIAC (Semana de Integração Acadêmica) UFRJ</b></p>
<p><b>AULA 6: 09/11 + Aula 8</b></p>	<p><b>Espaços, sujeitos e saberes: Escola hoje: desafios contemporâneos</b></p> <p>DAYRELL, Juarez <u>A escola como espaço sócio-cultural</u>. In: DAYRELL, Juarez (org), <u>Múltiplos olhares sobre educação e cultura</u>. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.</p>
	<p><b>Exibição de documentário:</b> <i>Pro dia nascer feliz</i> (Dir. João Jardim, 2007).</p>
<p><b>AULA 7: 16/11 + Aula 9</b></p>	<p><b>Espaços, sujeitos e saberes:: quem ensina o quê para quem? Saberes docentes</b></p> <p>Texto: MONTEIRO, Ana Maria. <u>“Os saberes que ensinam: o saber escolar”</u> In: <b>Professores de história</b>. Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.</p>
<p><b>AULA 8: 23/11</b></p>	<p><b>Espaços, sujeitos e saberes:: quem ensina o quê para quem? Saberes aprendidos</b></p> <p>Texto: MONTEIRO, Ana Maria. <u>“Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História</u></p>
	<p>Exibição do vídeo A coroa do Imperador – debate</p>
<p><b>AULA 09: 30/11</b></p>	<p><b>Espaços, sujeitos e saberes: qual história ensinar?</b></p> <p>Texto: ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra História possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural In: PEREIRA, Amilcar e MONTEIRO, Ana Maria.(Org.) <u>Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas</u>. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.265-285.</p>
	<p><b>Exibição de vídeo:</b> Os perigos da história única Depoimento de Chimamanda: Adichie.</p>
<p><b>AULA 10: 07/12 no dia 23/11</b></p>	<p><b>Espaço, sujeitos e saberes: qual história ensinar?</b></p> <p>Texto: LIMA, Mônica. <u>Aprendendo e ensinando História da África no Brasil: desafios e possibilidades</u>.</p>

	In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R.; A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
<b>AULA 11:</b> <b>14/12</b>	<b>Políticas culturais, políticas de currículo: Currículo, identidades e diferença</b>
<b>Dia 30/11</b>	<b>Políticas culturais, políticas de currículo: Currículo, identidades e diferença</b> Texto: SILVA, Tomaz Tadeu. “ <u>Teorias do currículo: o que é isso?</u> ” In: Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
	<b>Avaliação 2.</b> Análise de documentos curriculares: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Bases <b>Nacionais Comuns Curriculares</b> : Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível in <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/</a> BNCC Versão 1.
<b>AULA 12:</b> <b>21/12</b>	<b>Políticas culturais, políticas de currículo: Ensino de História e Patrimônio</b>
<b>Para 2018</b>	Texto: SILVA, Marcos A. da. “ <u>Patrimônios históricos</u> ” In: <b>História: o prazer em ensino e pesquisa</b> . São Paulo, Brasiliense, 1995.
<b>AULA 13:</b> <b>04/01</b>	<b>Políticas culturais, políticas de currículo : Políticas de currículo para o ensino de história</b>
<b>Dia 07/12</b>	Texto: MIRANDA, Sôni Regina. Na batalha das cartas: Vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum. In: <a href="http://grupohistoriadobrasil.blogspot.com.br/2015/12/debate-sobre-bncc-contribuicao-profa.html">http://grupohistoriadobrasil.blogspot.com.br/2015/12/debate-sobre-bncc-contribuicao-profa.html</a> . Acesso em 25 de outubro de 2017.  VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. In: <a href="https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777">https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777</a> Acesso em 15/04/2017.
	<b>Avaliação 3.</b> Análise de documentos curriculares: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Bases <b>Nacionais Comuns Curriculares</b> : Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível in <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/</a> BNCC Versões 1 e 3.
<b>AULA 14:</b> <b>11/01</b> <b>14/12</b>	<b>AVALIAÇÃO 4: Avaliação escrita individual</b>  <b>Avaliação individual com consulta ao material pessoal (textos e anotações pessoais)</b>

<b>AULA 15:</b> <b>18/01</b> <b>Para</b> <b>2018.1</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>  <b>Substituída pelo debate e análise das BNCC</b>  <b>Avaliação: para quê?</b>  <b>Textos:</b> Textos: MORETO, Vasco Pedro. Prova: Um momento privilegiado de estudos-não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. LUKESI, Cipriano C. Avaliação Educacional Escolar: Para além do autoritarismo. In: LUKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.
<b>Aula Extra</b> <b>1618/11</b>	<b>Aula de Campo: Cais do Valongo</b>

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

MONTEIRO, Ana Maria. “Ensino de História: lugar de fronteira” In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **História: Guerra e Paz**. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH/Mídia, 2007.

DAYRELL, Juarez. “A escola como espaço sócio-cultural” In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2017: História** (Anos Finais do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 2007. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>

## ANEXO 15



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDU 541) [18:30/20:20](#)**

**PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDDU14) [20:30/21:50](#)**

PROFESSORA: ALESSANDRA NICODEMOS

### Didática de Ensino de

#### **Ementa**

História, historiografia, memória e ensino de história. A história da disciplina escolar História. Ensino de História e cidadania: desafios contemporâneos. Profissão docente: gênese histórica. Diretrizes oficiais para o desenvolvimento da profissão docente. Perspectivas para a profissão do historiador/professor. Currículo: diretrizes para a educação básica e projetos alternativos.

#### **Programa**

##### **Unidade 01: Educação escolar e Trabalho docente no contexto histórico atual**

Objetivo: Problematizar os determinantes da manutenção da educação escolar como modelo de sociabilidade nos dias atuais e o impacto dessa dinâmica no trabalho docente de História.

Conteúdos: Reformas Educacionais e proletarização do magistério.  
Trabalho docente: entre a regulação e a autonomia.

Avaliação: Prova

##### Leituras obrigatórias:

NEVES e SANT'ANNA. "Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da Hegemonia" in NEVES. "A nova pedagogia da Hegemonia" São Paulo: Xamã, 2005.

PEREGRINO, M. "Desigualdade, Juventude e escola: uma análise de trajetórias institucionais" Pesquisas em Educação, n. 03. Niterói: EdUFF, 2008.

TARDIF & LESSARD. "A escola como organização do trabalho docente" in TARDIF & LESSARD. O Trabalho Docente. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. "Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização" Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ARROYO, M. "Imagens perdidas? Quebradas?" in ARROYO, M. "Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres" Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

## **Unidade 02: História, historiografia e ensino de história.**

Objetivo: Refletir sobre os sentidos da história no contexto das relações entre historiografia, pesquisa e ensino de história.

Conteúdos: Por que ensinar história? Para que ensinar história?

Didática e Prática de Ensino de História como espaços de produção de saberes.

História da história ensinada na escola

Avaliação: Prova

### Leituras obrigatórias

PIMENTA & LIMA "**O Estágio como campo do conhecimento**" in "Estágio e Docência". São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA & FONSECA "**Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural**" in "Ensinar História no século XXI: em busca do tempo perdido. Campinas: Papyrus, 2007.

SILVA & FONSECA "**Entre a formação básica e a pesquisa acadêmica**" in "Ensinar História no século XXI: em busca do tempo perdido. Campinas: Papyrus, 2007.

BITTENCOURT, C. "**História Escolar: perfil de uma disciplina** (Capítulos 1, 2 e 3) in "Ensino de História: fundamentos e métodos". São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. "**Método e conteúdos escolares: uma relação necessária**" (Capítulos 1, 2 e 3) in "Ensino de História: fundamentos e métodos". São Paulo: Cortez, 2004.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDU 541) [18:30/20:20](#)**

**PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDDU14) [20:30/21:50](#)**

**Didática de Ensino de**

PROFESSORA: ALESSANDRA NICODEMOS

### **Ementa**

O ensino/aprendizagem de História. A transposição didática. Planejamento, metodologias e avaliação no ensino de História. Documento histórico e o ensino de História: diferentes linguagens e perspectivas interdisciplinares. O ensino de História em espaços não formais. Ensino de história e patrimônio. A pesquisa no ensino de História.

### **Programa**

#### **Unidade 01: O Ensino e aprendizagem em História.**

**Objetivo:** Refletir sobre a complexidade e construção do saber histórico escolar e problematizar as especificidades para o desenvolvimento da profissão docente de História nas diferentes modalidades da Educação Básica (Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos).

**Conteúdos:** O papel do ensino de História: saberes e fazeres escolares  
O Ensino de História nas diferentes modalidades na Educação Básica.

**Avaliação:** Prova

#### **Leituras Obrigatórias**

MONTEIRO, Ana Maria. **Os saberes que ensinam: o saber escolar** e “**A História Escolar: algumas configurações**” in MONTEIRO, Ana Maria. “Professores de História: entre saberes e práticas”. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, PP. 81-11/PP.113-158.

#### ***Ensino Fundamental***

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores.** <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>

SIMAN, Lana Mara de Castro. **Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores.** [http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/v11n21a04.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a04.pdf)

#### ***Ensino Médio***

SOUZA, Magalhães, Marcelo de. **Apontamentos para pensar em ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor.** <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05>

SOARES, Marco Antônio. **Ensino de história presente nos parâmetros curriculares do ensino médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado.**

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12227>

### **Educação de Jovens e Adultos.**

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

## **Unidade 02: Abordagens e recortes da história escolar**

**Objetivo:** Analisar diferentes perspectivas para o ensino de história no que se refere a abordagens metodológicas e a seleção e organização política e pedagógica dos conteúdos

**Conteúdos:** Leis 10.639/03 e 11.645/08: Políticas de reparações e ações afirmativas  
Livros didáticos no Ensino de história

**Avaliação:** Prova

### **Leituras Obrigatórias:**

NICODEMOS, Alessandra. **Ensino da História Negra na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores e o legado da Educação Popular.** In: Giovana Xavier. (Org.). Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas. 1ed. Rio de Janeiro: Fino Trato, 2015, p. 77-87.

XAVIER, G. **“Já raiou a liberdade”:** caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na **Educação Básica** in PEREIRA & MONTEIRO, Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

BITTENCOURT, C. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos** in PEREIRA & MONTEIRO, Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SILVA, G. **Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul** in PEREIRA & MONTEIRO, Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

BITTENCOURT, C. **Livro Didático: um objeto cultural complexo.** (pg. 298 – 315). In “Ensino de História: fundamentos e métodos”. São Paulo: Cortez, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História.** In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 151-172.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDU 541) [18:30/20:20](#)**

**PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDDU14) [20:30/21:50](#)**

PROFESSORA: ALESSANDRA NICODEMOS

### Prática de Ensino de

Ementa: Propostas C  
avaliação da aprendizagem.

uso de recursos e

Objetivo: Analisar Propostas Curriculares de História na Educação Básica. Reconhecer e aplicar criticamente no âmbito do planejamento diferentes possibilidades de usos de recursos didáticos e de atividades de avaliação da aprendizagem.

### Conteúdo:

- Critérios e seleção de conteúdos no Ensino de História
- Recursos didáticos no ensino de história: entre textos e imagens
- O uso escolar de fontes históricas
- Construindo processos avaliativos: concepções, instrumentos e práticas.

### **1º semestre**

1. **Seminários de Análise de Proposta Curriculares.** Os seminários constituem-se em uma análise crítica de propostas curriculares de ensino de História na Educação Básica nas diferentes modalidades que a constituem (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos). Os documentos curriculares deverão ser apresentados e analisados **em interface** com os textos abordados na disciplina de Didática durante o semestre.
- **PCN Ensino Fundamental**  
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)
  - **PCN Ensino Médio**  
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>
  - **Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**  
COUTINHO, P. [et. al.]. *História e Geografia: desafios, debate e referências para o cotidiano da educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, 2006, [brochura] e  
BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5º a 8º séries – História. Brasília, 2002. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_historia.pdf)

- Orientações Curriculares da SME / Rio de Janeiro  
Disponível; <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=798880>
- Currículo Mínimo da SEEDUC / Rio de Janeiro  
Disponível: [http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/historia\\_livro\\_v2.pdf](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/historia_livro_v2.pdf)
- Programa Curricular do CEFET e do CP II (Solicitar ao professor das referidas escolas)

Texto de apoio: KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica.** <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>

## 2º semestre

1. **Seminários de Prática de Ensino.** Os seminários constituem-se em uma aula a ser desenvolvida para a turma. No Plano de aula (obrigatório), deverá constar o perfil de escola/aluno que a atividade se direciona e, portanto, respeitado as especificidades político - pedagógicas de cada etapa de escolaridade na Educação Básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos).
2. **Seminários de Análise de Livro Didático.** Os seminários constituem-se em uma análise de um livro didático/coleção aprovado nos PNLD's nas modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. No seminário deverão ser observadas as seguintes questões (roteiro):
  - O guia do PNLD onde o livro foi avaliado deverá ser apresentado no seminário. Com os critérios positivos e negativos identificados no guia. Consultar sítio do MEC;
  - Identificar a organização do livro: história temática; história integrada, história intercalada, história convencional; avaliando os aspectos positivos e negativos dessa organização;
  - Identificar a concepção de História da obra;
  - Identificar a pertinência da linguagem do livro com a modalidade que está direcionada;
  - Apresentar elementos originais/inovadores na abordagem da obra;
  - O grupo deverá escolher uma ou duas series para a análise no seminário.
  - As apresentações deverão ser feitas em data show para a reprodução de partes da obra durante a problematização do grupo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDU 541) [18:30/20:20](#)**

**PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDDU14) [20:30/21:50](#)**

PROFESSORA: ALESSANDRA NICODEMOS

A

**SEGUNDA-FEIRA - 2014**

### 1. Caracterização

O Estágio Curricular Supervisionado de Ensino deverá proporcionar ao aluno-estagiário a experiência teórica e prática que leve ao desenvolvimento de capacidades e procedimentos didáticos necessários à sua formação, como professor de História.

### 2. Objetivos

- Possibilitar ao futuro professor a integração de conhecimentos teóricos e práticos, mediante a atuação em unidades escolares de educação básica, sempre de modo a ensejar uma formação global;
- Oferecer ao futuro professor conhecimento do real em situação de trabalho na unidade escolar;
- Promover a verificação e a prova da realização das competências exigidas na prática profissional, especialmente quanto à regência de turma;
- Possibilitar ao futuro professor a oportunidade de vivenciar e acompanhar a dimensão pedagógica e administrativa necessárias à dinâmica da unidade escolar.

### 3. Metodologia

- Integrar, por meio de relação dialógica, teoria e prática na formação do docente.
- Desenvolver habilidades técnicas e reflexão crítica para a autonomia necessária ao exercício do magistério.
- Problematizar a realidade do campo de estágio com vistas à construção de proposta didática alternativa.
- Conceituar educação como produto histórico, dando à interpretação da História lugar de destaque no trabalho pedagógico.
- Relacionar objetivos, conteúdo e método no processo ensino-aprendizagem de História no Ensino Fundamental
- Reconhecer as dimensões éticas, técnicas e políticas das competências e habilidades envolvidas na prática docente.

### 4. Atividades Previstas

- Acompanhamento ao trabalho docente em História na Educação Básica.
- Acompanhamento da dinâmica escolar em seus aspectos cotidianos e ainda, em atividades extraclases desenvolvidas pelo professor.
- Elaboração e regência de uma aula sob a supervisão do Professor-orientador da disciplina de Prática de Ensino e pelo professor responsável pelo Estágio na Unidade Escolar.

## 5. Estratégias de Avaliação

A avaliação do aluno estagiário será feita pelo Professor-orientador da disciplina de disciplina de Prática de Ensino, levando em consideração aspectos qualitativos e quantitativos.

- A **avaliação quantitativa** compreenderá os resultados alcançados no cômputo da frequência à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino e no cumprimento da carga horária mínima de estágio na unidade escolar, consoante com a legislação específica.
- A **avaliação qualitativa** compreenderá a apreciação do desempenho do aluno estagiário frente às competências inerentes à função docente. Esta avaliação deverá ser realizada pela Universidade em parceria com a Unidade Escolar onde se realizou o Estágio Supervisionado e conta com três instrumentos de avaliação: o relatório final (roteiro em anexo) e a prova de regência.

## 6. Informações gerais

- Estágio supervisionado em escolas públicas das redes federal, estadual e municipal, totalizando 300 horas (aproximadamente 150h por semestre), de observação e participação nas UEs.
- Dessas 300 horas, 60 h são computadas para a aula de prática. (São 15 encontros de 2h por semestre). Essa carga horária de prática será contada a partir da presença do aluno em aula. A certificação dessas horas será feita pela professora de Prática através de um formulário de certificação de horas.
- Na escola o aluno deverá cumprir 240 h (aproximadamente 120 por semestre). Aconselhamos que o aluno realize na escola 10 h semanais aproximadamente para que possa cumprir o estágio em 2 períodos. Caso isso não seja possível o aluno terá mais um semestre para complementar a carga horária.
- Das 240 h o aluno poderá descontar ainda 60 h no máximo de atividades extraclasse.  
Atividades extraclases:  
- Escola particular: 20 h (10 p/ sem.)  
- Curso pré-vestibular: 10 h (5 p/ sem.)  
- Seminários na área de educação/história: 5 por seminário  
- Visitas: 5 h por visita.

**Observação:** Escola particular e cursinhos: trazer comprovação de atuação por semestre; seminários e eventos: certificado de participação; visita a museus: comprovante de entrada e proposta de atividade para alunos de educação básica elaborada a partir da visita.

## 7. Distribuição dos/as estudantes pelas escolas de estágio:

- A distribuição depende do número de vagas oferecidas por cada escola parceira. Os dias e horários de estágio também dependem da organização de cada escola e a equipe de didática e prática de ensino da FE-UFRJ só tem acesso a essas informações no início do ano letivo.

- Aconselhamos que o estagiário utilize um caderno de campo para suas observações de estágio e que considere os itens relacionados nas orientações do relatório anual. Leiam com atenção as orientações do relatório. No registro de frequência deverão constar as aulas observadas com a assinatura do professor. (Registrar somente as atividades da escola)

## **8. Escolas Parceiras**

- CEFET (Maracanã)
- C. E. Brigadeiro Schorcht (Taquara - Jacarepaguá)
- Colégio Pedro II
- C. E. Souza Aguiar (Centro)
- CREJA
- C.E. Júlia Kubistchek

## **9. Documentação**

Acessar <http://www.educacao.ufrj.br/estagio.html> e imprimir a seguinte documentação

- Carta de Apresentação
- Ficha de Presença
- Protocolo e Certificação de Estágio
- Termo de Compromisso com Declaração de Estágio



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDU 541) [18:30/20:20](#)**

**PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDDU14) [20:30/21:50](#)**

PROFESSORA: ALESSANDRA NICODEMOS

**SEGUNDA-FEIRA - 2014**

O que é o Relatório? É a descrição objetiva de fatos, acontecimentos e observações seguida de uma análise visando a tirar conclusões e fazer recomendações acerca da realidade vivenciada nas Unidades Escolares, nos aspectos da docência e do cotidiano escolar. Todo o trabalho deve fazer referências bibliográficas diretas ou indiretas. As referências teóricas devem ser buscadas principalmente nos textos das disciplinas pedagógicas cursadas anteriormente e também nos textos abordados nas disciplinas Didática Especial de História I e II.

### TÓPICOS MÍNIMOS A SEREM DESENVOLVIDOS NO RELATÓRIO

#### **1. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA**

##### **1.1. Estrutura da Escola:**

- Nº de salas (tem salas-ambientes? Tem biblioteca? Auditório? Refeitório? Quadras?).
- Qualidade das instalações
- Espaço adequado para os professores
- Mobiliário (suficiente? Adequado?).
- Pessoal disponível: equipe administrativa, equipe técnico-pedagógica, equipe docente, funcionários.

##### **1.2. Funcionamento da Escola:**

- Caracterização da escola como grupo social.
- Identificação do relacionamento entre os alunos e entre os professores.
- Periodicidade das reuniões de professores e do planejamento das aulas.
- Organização do tempo e do espaço escolar

#### **2. PRÁTICA DOCENTE**

##### **2.1. Observação da atividade docente em pelo menos 05 dos seguintes aspectos:**

- O professor relaciona o conhecimento prévio do aluno com o conhecimento histórico.
- O professor planeja as suas aulas considerando a realidade socioeconômica da escola e dos alunos.
- O professor estabelece relações entre as dinâmicas temporais (continuidade / ruptura; anterioridade / posterioridade e simultaneidade).
- O professor aborda diferentes interpretações históricas.
- O professor problematiza os fatos atuais com outros momentos históricos.
- O professor identifica o aluno como um sujeito responsável pela construção da história.
- O professor percebe e respeita às diversidades étnicas, sexuais, religiosas e de classe em sala de aula.
- O professor promove o exercício do pensamento autônomo e crítico dos alunos.

## **2.2. Comentários livres.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDU 541) [18:30/20:20](#)

PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDDU14) [20:30/21:50](#)

PROFESSORA: ALESSANDRA NICODEMOS

SEGUNDA-FEIRA - 2014

Nome: \_\_\_\_\_

<b>COMUNICAÇÃO PESSOAL</b>	
Comunica-se com precisão e clareza.	
Esclarece o aluno no momento em que ele apresenta dúvida.	
Proporciona a participação dos alunos, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e de atitudes.	
<b>DOCÊNCIA</b>	
Demonstra domínio do assunto da aula	
Seleciona metodologia de acordo com os objetivos e os conteúdos da aula	
Utiliza recursos didáticos adequadamente	
Avalia o rendimento da aprendizagem de acordo com os objetivos propostos.	
<b>PLANO DE AULA</b>	
Total	

Observações:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDU 541) [18:30/20:20](#)**

**PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA (EDDU14) [20:30/21:50](#)**

PROFESSORA: ALESSANDRA NICODEMOS

**SEGUNDA-FEIRA - 2014**

#### PLANO DE AULA

<p><b>IDENTIFICAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituição:</li> <li>• Etapa do ensino:</li> <li>• Ano de Escolaridade:</li> <li>• Horário:</li> <li>• Tempo de duração da aula:</li> </ul>
<p><b>TEMA</b></p>
<p><b>OBJETIVOS</b></p>
<p><b>CONTEÚDOS</b></p>
<p><b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b></p>
<p><b>RECURSOS</b></p>
<p><b>ATIVIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º momento:</li> <li>• 2º momento</li> <li>• 3º momento</li> <li>• 4º momento</li> </ul>

<b>AVALIAÇÃO</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>

**ANEXO 16**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFESSOR: AMILCAR ARAUJO PEREIRA**

**DIDÁTICA ESP. DE HISTÓRIA I (EDD541) 2017/1****EMENTA**

História, historiografia, memória e ensino de história. A história da disciplina escolar História. Ensino de História e cidadania: desafios contemporâneos. Currículo: diretrizes para a educação básica e projetos alternativos. O ensino de História em espaços não formais. A pesquisa do ensino de História.

**OBJETIVOS GERAIS**

- Adquirir e/ou desenvolver saberes pedagógicos e disciplinares, valores, atitudes, habilidades, linguagem a serem mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.
- Perceber as contribuições e implicações político-pedagógicas dessa disciplina escolar para a elaboração de uma grade de leitura do mundo passado e presente.
- Posicionar-se em relação ao lugar da História nos currículos escolares da atualidade
- Analisar criticamente as questões e desafios atuais que perpassam os contextos de formação do professor de História
- Compreender a escola como um espaço sócio-cultural plural e refletir sobre os desafios contemporâneos para a educação no Brasil
- Iniciar-se no processo de profissionalização do docente de História do ensino fundamental e médio

**PROGRAMA:**

***"...a pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros."***  
(Octavio Paz, em *Os filhos de Barro*)

**Unidade 1. História e ensino de história**

**Objetivo específico:** Refletir sobre os sentidos da história no contexto das relações entre historiografia, pesquisa e ensino de história

**Conteúdos:**

- a) Didática e Prática de Ensino de História como espaços de produção de saberes.
- b) Por que ensinar história? Para que ensinar história?

**1ª. aula (08/03):** Apresentação da disciplina e discussão sobre o programa do curso.

## ANEXO 17

UFRJ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA  
PROF. CINTHIA ARAUJO

### PROGRAMA 2017-1

#### DISCIPLINA

Didática Especial da História I (EDD541)

#### EMENTA

História, historiografia, memória e ensino de história. A história da disciplina escolar História. Ensino de História e cidadania: desafios contemporâneos. Currículo: diretrizes para a educação básica e projetos alternativos. O ensino de História em espaços não formais. Ensino de história e patrimônio. A pesquisa do ensino de História.

#### OBJETIVOS

- Analisar criticamente as questões e desafios atuais que perpassam os contextos da realidade sócio-educacional brasileira e da formação dos profissionais da educação, especialmente na área de História.
- Perceber as contribuições e implicações político-pedagógicas dessa disciplina escolar para a elaboração de uma grade de leitura do mundo passado e presente.
- Posicionar-se em relação ao lugar da História nos currículos escolares da atualidade
- Adquirir e/ou desenvolver saberes pedagógicos e disciplinares, valores, atitudes, habilidades, linguagem a serem mobilizados no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.
- Iniciar-se no processo de profissionalização do docente de História do ensino fundamental e médio

#### CONTEÚDOS

##### 1. História e ensino de história: Sentidos e desafios contemporâneos.

**Objetivo específico:** Refletir sobre os sentidos possíveis da História no contexto das relações entre a produção acadêmica e o ensino de História

**Conteúdos:**

- a) Por que ensinar História hoje?
- b) O Ensino de História como campo de pesquisa
- c) A Prática de Ensino como espaço de construção de saberes

## **2. A disciplina escolar História: sujeitos e saberes em diferentes contextos**

**Objetivo específico:** Compreender a complexidade dos processos educativos escolares no âmbito do ensino de história.

### **Conteúdos:**

- a) História da História ensinada
- b) Sujeitos e saberes: quem ensina o quê para quem?
- c) Ensino de história em espaços não formais

## **3. Lembranças e esquecimentos nas políticas de currículo para o ensino de História na Educação Básica**

**Objetivo específico:** Analisar políticas de currículo para o ensino de história.

- a) Diretrizes curriculares no chão da escola
- b) Ensino de história e patrimônio
- c) Ensino de História da África e História Indígena

### **METODOLOGIA:**

Serão utilizadas, ao longo do curso, diferentes técnicas didáticas: dinâmicas em pequenos grupos, aulas expositivas, aulas coletivas, aulas externas, debates, análise de textos de diferentes naturezas. Além disso, as experiências realizadas durante o estágio supervisionado serão objeto de observações e análises.

### **AVALIAÇÃO:**

A composição da nota final da disciplina será subsidiada pela avaliação dos seguintes aspectos:

- assiduidade e pontualidade
- participação nas atividades propostas
- relatório de trabalho de campo
- prova individual
- autoavaliação

## PLANO DE CURSO

### **DISCIPLINA**

Didática Especial da História II (EDD629)

### **EMENTA:**

O ensino/aprendizagem de História. A transposição didática. Planejamento, metodologias e avaliação. Documento histórico e o ensino de História: diferentes linguagens e perspectivas interdisciplinares. Profissão docente: gênese histórica. Diretrizes oficiais para o desenvolvimento da profissão docente. Perspectivas para a profissão do historiador/professor.

### **OBJETIVOS GERAIS**

- Adquirir e/ou desenvolver competências (saberes pedagógicos e disciplinares, valores, atitudes, habilidades, linguagem) a serem mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.
- Perceber as contribuições e implicações político-pedagógicas dessa disciplina escolar para a elaboração de uma grade de leitura do mundo passado e presente.
- Posicionar-se em relação ao lugar da História nos currículos escolares da atualidade
- Analisar criticamente as questões e desafios atuais que perpassam os contextos de formação do professor de História
- Iniciar-se no processo de profissionalização do docente de História do ensino fundamental e médio

### **METODOLOGIA:**

Serão utilizadas, ao longo do curso, diferentes técnicas didáticas: dinâmicas em pequenos grupos, aulas expositivas, debates, seminários, análise de textos de diferentes naturezas. Além disso, as experiências realizadas durante o estágio supervisionado serão objeto de observações e análises.

### **AValiação:**

A composição da nota final da disciplina será subsidiada pela avaliação dos seguintes aspectos:

- assiduidade e pontualidade
- participação nas atividades propostas
- material didático produzido (individual ou duplas)
- relatório final de estágio

## **PROGRAMA:**

### **1. Saber histórico escolar**

**Objetivo específico:** Refletir sobre a complexidade e especificidade do saber histórico escolar

- a. Da história acadêmica a história ensinada: a transposição didática
- b. A especificidade da História escolar
- c. Saberes e práticas docentes na constituição do saber histórico escolar

### **2. Abordagens e recortes da história escolar**

**Objetivo específico:** Analisar diferentes perspectivas para o ensino de história no que se refere a abordagens metodológicas e a seleção e organização de conteúdos

- a. O ensino de história em espaços educativos não-formais
- b. Narrativas, analogias e anacronismos como estratégias didáticas
- c. História cronológica ou história temática?
- d. Novos temas ou novas abordagens?

### **3. Planejamento didático: uso de recursos e avaliação da aprendizagem**

**Objetivo específico:** Reconhecer e aplicar criticamente no âmbito do planejamento diferentes possibilidades de usos de recursos didáticos e de atividades de avaliação da aprendizagem

- a. Recursos didáticos no ensino de história: entre textos e imagens
- b. Ensino de história e mídias digitais
- c. Construindo processos avaliativos: concepções, instrumentos e práticas

## ANEXO 18

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DIDÁTICA ESPECIAL E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA I**  
**PROFESSORA: GIOVANA XAVIER**  
**MONITOR:**

### **CRONOGRAMA 2017.1**

**Ementa:** História, historiografia, memória e ensino de história.

A história da disciplina escolar História. Ensino de História e cidadania: desafios contemporâneos. Currículo: diretrizes para a educação básica e projetos alternativos. O ensino de História em espaços não formais. Ensino de história e patrimônio. A pesquisa do ensino de História.

#### **Objetivos:**

- ✓ Adquirir e/ou desenvolver saberes pedagógicos e disciplinares, valores, atitudes, habilidades, linguagem a serem mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem de História.
- ✓ Reconhecer as contribuições e implicações político-pedagógicas da história escolar, da pesquisa ativista e dos movimentos sociais para a elaboração de leituras dos mundos passados e presentes.
- ✓ Construir aulas, metodologias de ensino e materiais didáticos afinados com a perspectiva feminista da história transgressora.
- ✓ Posicionar-se em relação aos desafios da educação básica e ao lugar da História nos currículos escolares da atualidade.
- ✓ Analisar as questões e desafios atuais que perpassam os contextos de formação do professor (a) de História.

#### **METODOLOGIA**

A sala de aula será um espaço de construção de conhecimentos individuais e coletivos, relacionados às nossas subjetividades, ao ofício do historiador (a) e às implicações das escolhas pedagógicas adotadas na prática docente. A socialização de saberes entre estudantes, professora e monitora será embasado pelas perspectivas feministas da educação como prática de liberdade, tendo nas práticas de leitura e trabalho cooperativo dois pilares de sustentação. Para a mediação do processo de ensino-aprendizagem serão combinadas várias estratégias, dentre as quais: apresentações de textos, rodas de conversa, análises de propostas curriculares, exibição de vídeos, ateliês biográficos, trabalhos em grupos.

#### **AValiação**

A avaliação será contínua, considerando a frequência (mínimo de 75%), o compromisso – individual e coletivo - das e dos estudantes com as atividades propostas para as aulas, o desempenho nas avaliações formais e no curso como um todo. As avaliações formais, uma por

unidade, consistem na realização de atividades, individuais e grupais, que primam pela verificação das aprendizagens de futuros professores e professoras de História.

## **Programa do curso**

### **Unidade I: História Transgressora e Saberes localizados: introdução**

**06/03/17 - Aula 1: Acolhimento da turma, retirada de dúvidas referentes ao curso e ao estágio supervisionado e apresentação do programa.**

#### **Discussão de texto:**

MONTEIRO, Ana Maria. “A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola” In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000, pp. 129-145.

**27/03/17 – Aulas 2 e 3: Organização dos campos de estágio**

**03/04/17 - Aula 4: Transgressões e lugares de fala no ensino de história**

#### **Discussão de texto:**

hooks, bell. “Ensinando a transgredir” e “Pedagogia engajada”. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 09-24; 25-36.

**10/04/17 – Aula 5: Agendas de pesquisa, subjetividades e produção do conhecimento científico**

#### **Discussão de texto:**

LOURO, Guacira Lopes. “Estranhar o currículo”. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 55-73.

MATTOS, Amana, SEIXAS, Conceição et alii. “Escola sem partido ou educação sem liberdade?” Disponível em: <https://degenerauerj.wordpress.com/2016/06/15/escola-sem-partido-ou-educacao-sem-liberdade/> Acesso: 06/04/2017.

**17/04/17 – Aula 6: Ateliês Biográficos Intelectuais Negras: afetividade e ensino de história**

#### **Exibição e discussão do vídeo:**

ADICHIE, Chimamanda. “Os perigos da história única”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8> Acesso: 15/11/2015.

#### **Ateliê biográfico: divisão dos grupos**

**Metodologia:** os quinze minutos finais de cada aula serão reservados para que os grupos realizem uma atividade com a turma a partir da articulação entre o pensamento da personagem e as discussões do ensino de história.

#### **Intelectuais Negras 2017:**

Jennyfer Nascimento (Coletivo Mjiba)

Larissa Santiago (Blogueiras Negras)

Mayara Efe (Melissa Meio Fio)  
Rosa Luz (Rosa do Barraco)

**24/04/2017: Aula 7 – Apresentação dos Ateliês Biográficos pelos grupos**

PATTO, Maria Helena de Souza. “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”. *Psicologia USP*, São Paulo, v.3, n. 1-2, pp. 107-121, 1992. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463/37201> Acesso: 06/03/2017.

**AVALIAÇÃO FORMAL UNIDADE I (individual)**

Memorial “Eu, futur@ professor de História: educação com afeto e Ateliê Biográfico Intelectuais Negras”

**Valor:** 2 pts

**Entrega:** 15/05/17 (por e-mail)

**Unidade II: Ensino de História: intersecções entre ensinar e pesquisar**

**08/05/17 – Aulas 8: História do Ensino de História**

**Discussão dos textos:**

FONSECA, Thais. “A história do ensino de história”. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 25-71.

NADAI, Elza. “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, set.92/ago.93, v. 13, n. 25-26, pp. 143-162. Acesso: 31/01/2014

**Ateliê Biográfico I:** apresentação das Intelectuais Negras dos grupos para a turma

**15/05/17 - Aula 9: Ensino de História como campo de pesquisa e lugar de fronteira**

**Discussão dos textos:**

COSTA, Aryana Lima; DIAS, Margarida de Oliveira. “O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa notícias do que virá”. *Saeculum Revista de História*, João Pessoa, n. 16, jan.-jun, 2007, pp. 147-160. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11378/6492> Acesso: 31/01/2014.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. e PENNA, F.de A. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. *Revista Educação & Realidade*, n.1 v.36, Porto Alegre, 2011, pp. 191-211. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080> Acesso: 31/01/2014.

**Ateliê Biográfico II:** apresentação grupo Jennyfer Nascimento

**Entrega do Memorial por e-mail**

**22/05/17 – Aula 10: Ensino de História: intersecções entre escolas, espaços educativos não formais e universidades**

**Convidada:** Profa. Ms. Claudia Rose Ribeiro da Silva (coordenadora do Museu da Maré)

**Discussão do texto:**

SILVA, Claudia Rose Ribeiro da. *Maré: invenção de um bairro*. Dissertação (Mestrado em História), CPDOC, . Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2122/CPDOC2006ClaudiaRoseRibeirodaSilva.pdf?sequence=1> Acesso: 05/09/2016. (capítulo a confirmar).

**Leitura complementar:**

ARAÚJO, Helena M.M. “Memória e museus: construindo identidades”. In: ANDRADE, Marcelo. *A diferença que desafia a escola*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

**AVALIAÇÃO FORMAL UNIDADE I (individual)**

Memorial “Eu, futur@ professor de História: educação com afeto e Ateliê Biográfico Intelectuais Negras”

**Valor:** 2 pts

**Entrega:** 15/05/17 (por e-mail)

**Unidade II: Ensino de História: intersecções entre ensinar e pesquisar**

**08/05/17 – Aulas 8: História do Ensino de História**

**Discussão dos textos:**

FONSECA, Thais. “A história do ensino de história”. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 25-71.

NADAI, Elza. “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, set.92/ago.93, v. 13, n. 25-26, pp. 143-162. Acesso: 31/01/2014

**Ateliê Biográfico I:** apresentação das Intelectuais Negras dos grupos para a turma

**15/05/17 - Aula 9: Ensino de História como campo de pesquisa e lugar de fronteira**

**Discussão dos textos:**

COSTA, Aryana Lima; DIAS, Margarida de Oliveira. “O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa notícias do que virá”. *Saeculum Revista de História*, João Pessoa, n. 16, jan.-jun, 2007, pp. 147-160. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11378/6492> Acesso: 31/01/2014.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. e PENNA, F.de A. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. *Revista Educação&Realidade*, n.1 v.36, Porto Alegre, 2011, pp. 191-211. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080> Acesso: 31/01/2014.

**Ateliê Biográfico II:** apresentação grupo Jennyfer Nascimento

**Entrega do Memorial por e-mail**

**22/05/17 – Aula 10: Ensino de História: intersecções entre escolas, espaços educativos não formais e universidades**

**Convidada:** Profa. Ms. Claudia Rose Ribeiro da Silva (coordenadora do Museu da Maré)

**Discussão do texto:**

SILVA, Claudia Rose Ribeiro da. *Maré: invenção de um bairro*. Dissertação (Mestrado em História), CPDOC, . Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2122/CPDOC2006ClaudiaRoseRibeirodaSilva.pdf?sequence=1> Acesso: 05/09/2016. (capítulo a confirmar).

**Leitura complementar:**

ARAÚJO, Helena M.M. “Memória e museus: construindo identidades”. In: ANDRADE, Marcelo. *A diferença que desafia a escola*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

**12/06/17 - Aulas 13 e 14: Avaliação dos campos de estágio**

**Ateliê Biográfico I:** apresentação grupo Jennyfer Nascimento

**Ateliê Biográfico II:** apresentação do grupo Larissa Santiago

**19/06/17 - Aula 15:** Avaliação do trabalho semestral com apresentação individual da ficha de auto-avaliação.

**Ateliê Biográfico III:** apresentação do grupo Mayara Efe

**Ateliê Biográfico IV:** apresentação do grupo Rosa Luz

**AVALIAÇÃO FORMAL UNIDADE III (individual)**

Ficha de auto-avaliação

Valor: 3,0 pts.

Entrega: 19/06/17 (e-mail: [historiatransgressora@gmail.com](mailto:historiatransgressora@gmail.com))