



PROFHISTÓRIA

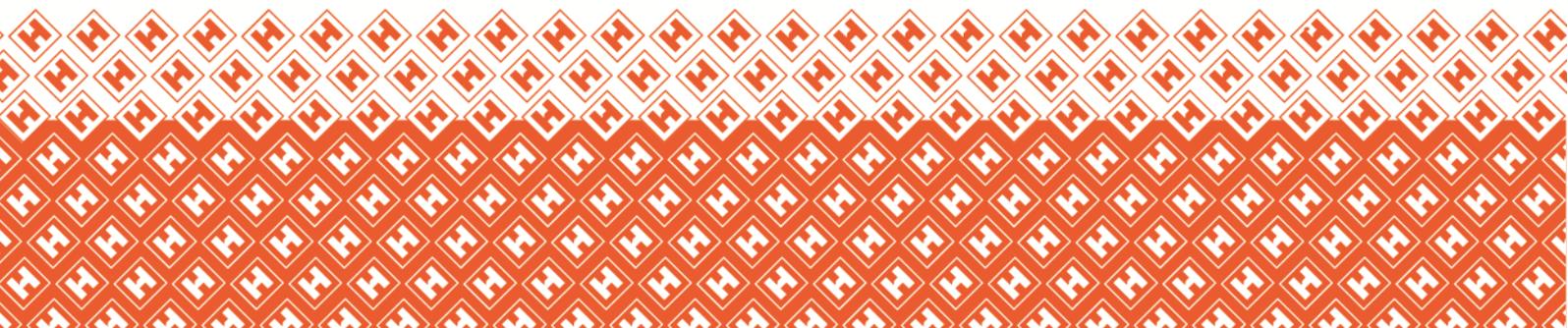
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TIAGO LESSA BASTOS AZEREDO

**O ENSINO DE HISTÓRIA
NO COLÉGIO PEDRO II:
AUTONOMIA DOCENTE
EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO?**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro / 2018



**O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO PEDRO II:
AUTONOMIA DOCENTE EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO?**

TIAGO LESSA BASTOS AZEREDO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Professora Dra. Alessandra Nicodemos

**RIO DE JANEIRO
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

L993e Lessa Bastos Azeredo, Tiago
O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO PEDRO II:
AUTONOMIA DOCENTE EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO? /
Tiago Lessa Bastos Azeredo. -- Rio de Janeiro, 2018.
100 f.

Orientadora: Alessandra Nicodemos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História, 2018.

1. Ensino de História. 2. Precarização do trabalho
docente. 3. Autonomia docente. 4. Oficina Caneta da
Reescrita. 5. Colégio Pedro II. I. Nicodemos,
Alessandra, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO PEDRO II:
AUTONOMIA DOCENTE EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO?**

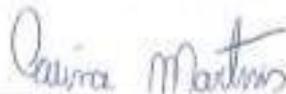
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Professora Dra. Alessandra Nicodemos

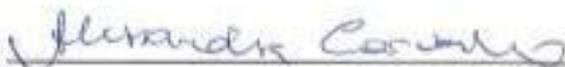
Aprovada por:



Professora Doutora Alessandra Nicodemos (presidente da banca)



Professora Doutora Carina Martins (membro externo)



Professora Doutora Alessandra Carvalho (membro interno)

RESUMO

AZEREDO, Tiago Lessa Bastos. Ensino de História no Colégio Pedro II: autonomia docente em tempos de precarização? Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós Graduação Ensino de História ProfHistória, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Essa dissertação investiga os impactos sobre a autonomia docente da atual conjuntura de políticas educacionais neotecnicistas do tempo presente. O campo empírico dessa investigação foi os docentes atuantes do departamento de pós-graduação do Colégio Pedro II, e que atuam também em turmas de Educação Básica. Através do método investigativo de aplicação de questionários, análise dos seus dados quantitativos e qualitativos que dialogasse com teorias do Ensino de História, concluiu que as profissionais condições de trabalho desses docentes ainda lhes permitem construir práticas autônomas de ensino. Por outro lado, outras ameaças e desafios ao Ensino de História foram mencionadas e analisadas na perspectiva de serem trabalhadas no produto final dessa dissertação.

Seguindo a linha de pesquisa *Saberes históricos no espaço escolar* essa dissertação também se dedica ao professor de História. Não só contribuindo com reflexões sobre a sua práxis, como também, fortalecendo a sua atuação no campo da História do tempo presente. Visto que ao mesmo tempo em que faz um convite para o estudo da sua função histórica e as circunstâncias da sua atual prática docente, convoca os professores a trabalharem, em sala de aula, com possibilidades de realização da *Oficina Caneta da Reescrita* que tem o potencial de gerar múltiplas construções e exemplificações de práticas autônomas. A ideia central dessa oficina é inicialmente proporcionar aos alunos a possibilidade de rescreverem os títulos e subtítulos dos seus orientadores curriculares, como por exemplo, o índice do livro didático, de modo que possam modificar sentidos e as autorias dos pontos de vista. Para em seguida, gerar reflexões que busquem o aprendizado de conceitos básicos e fatos que serão trabalhados na próxima unidade curricular.

Palavras-chave: Ensino de História; Precarização docente; Colégio Pedro II; Autonomia; Políticas educacionais neotecnicistas; História do tempo presente.

ABSTRACT

AZEREDO, Tiago Lessa Bastos. Teaching History at Colégio Pedro II: autonomy of instruction at the present precarious times? Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Masters in the Teaching of History) – Graduate Program on Teaching History -ProfHistória, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This dissertation investigates the impacts on the autonomy of teaching in the present conjuncture of neo-technical educational policies found these days. The empirical field of this investigation concerned the professors acting in the Graduate department of Colégio Pedro II, who also work with classes at the Basic Education level. Through the application of questionnaires, this investigative method analyzes their quantitative and qualitative data which dialogues with theories of Teaching History, seeking to demonstrate that the professional working conditions of these teachers still allow them to construct autonomous teaching practices. On the other hand, other threats and challenges to Teaching History were mentioned and analyzed with the perspective of further exploring them in the final version of this dissertation.

Following the line of research regarding *Historical knowledge in the school space*, this dissertation is also dedicated to the history teacher. It not only contributes with reflections on his praxis, but also strengthens his performance in the field of History at present times. While inviting the study of his historical function and the circumstances of his current teaching practice, at the same time, it is suggested that teachers work in the classroom with possibilities of the Rewriting Pen Workshop that has the potential to generate multiple constructions and examples of autonomous practices. The central idea of this workshop is initially to enable students to rewrite the titles and subheadings of their curriculum guides, such as the textbook index, so that they can modify the sense and authorship of points of view. The follow up is to generate reflections that seek the learning of basic concepts and facts that will be worked on in the next curricular unit.

Key words: Teaching History; Precarious teaching; Colégio Pedro II; Autonomy; Neo-technical educational policies; History at present times.

SUMÁRIO:

Introdução	p.15
Capítulo 1: A educação brasileira na linha de montagem neotecnicista (do golpe de 1964 ao golpe de 2016)	p.21
Capítulo 2: Autonomia docente no contexto profissional dos professores de História do Colégio Pedro II	p.35
Capítulo 3: Os desafios do Ensino de História no Colégio Pedro II e na construção da Oficina Caneta da Reescrita	p.49
Capítulo 4: A Oficina Caneta da Reescrita no Colégio Pedro II	p.68
4.1 Etapa I: Aula expositiva da Oficina Caneta da Reescrita.....	p.70
4.2 Etapa II: Atividade dos grupos	p.71
4.3 Etapa III: Análise do material produzido e sugestões de abordagens	p.72
4.4 Considerações finais sobre a aplicação da Oficina no Colégio Pedro II.....	p.82
Conclusão	p.84
Bibliografia	p.89
Anexos	p.93
Anexo I: Questionários.....	p.93
Anexo II: Plano de aula.....	p.95
Anexo III: Material usado na aplicação da Oficina no Colégio Pedro II.....	p.96

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Exemplo de atuação da Caneta Desmanipuladora-----	p.68
Figura 2: Exemplo de atuação da Caneta Desesquerdizadora -----	p.69
Figura 3: Exemplo de reescrita I -----	p.73
Figura 4: Exemplo de reescrita II-----	p.73
Figura 5: Exemplo de reescrita III-----	p.73
Figura 6: Exemplo de reescrita IV-----	p.73
Figura 7: Exemplo de reescrita V-----	p.74
Figura 8: Exemplo de reescrita VI-----	p.75
Figura 9: Exemplo de reescrita VII-----	p.75
Figura 10: Exemplo de reescrita VIII-----	p.75
Figura 11: Exemplo de reescrita IX-----	p.76
Figura 12: Exemplo de reescrita X-----	p.77
Figura 13: Exemplo de reescrita XI-----	p.77
Figura 14: Exemplo de reescrita XII-----	p.77
Figura 15: Exemplo de reescrita XIII-----	p.79
Figura 16: Exemplo de reescrita XIV-----	p.79
Figura 17: Exemplo de reescrita XV-----	p.79
Figura 18: Exemplo de reescrita XVI-----	p.79
Figura 19: Exemplo de reescrita XVII-----	p.80
Figura 20: Exemplo de reescrita XVIII-----	p.81
Figura 21: Exemplo de reescrita XIX-----	p.81
Figura 22: Exemplo de reescrita XX-----	p.81

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Gênero -----	p.38
Tabela 2: Faixa Etária -----	p.39
Tabela 3: Formação escolar -----	p.40
Tabela 4: Tempo de magistério -----	p.40
Tabela 5: Remuneração -----	p.41
Tabela 6: Remuneração padronizada para 40H semanais / Inep -----	p.42
Tabela 7: Auto avaliação em relação às experiências de autonomia docente-----	p.43
Tabela 8: Atuação em movimento social -----	p.45
Tabela 9: Mercado X Estado-----	p.63

ANEXOS:

Modelo de questionário aplicado aos professores-----p.93

Plano de aula preparado para a aplicação da Oficina Caneta da Reescrita no 1º ano do Ensino Médio do Colégio Pedro II de Realengo-----p.95

Material apresentado na Oficina Caneta da Reescrita em 16/06/2018 no Colégio Pedro II de Realengo-----p.96

À Tereza
que no exato tempo de duração desta pesquisa,
muito me ensinou sobre amor e felicidade.

AGRADECIMENTOS

Não caberá nas palavras proferidas a seguir a imensa gratidão que tenho por todos que contribuíram diretamente para a realização desse sonhado projeto. Desse modo, aqui deixarei apenas breves enunciados que pretendo reescrever eternamente com complementares palavras e gestos de carinho. Obrigado...

À professora/esposa Ynaê que desde o primeiro momento que nos conhecemos plantou a semente da volta aos estudos acadêmicos e sempre a regou com a sua exemplar trajetória de sucesso. Tenho certeza que a luz do nosso amor foi a principal fonte de alimentação que fez brotar este trabalho.

À professora/orientadora Alessandra Nicodemos que fez jus, e com louvor, a função de orientar em todos os momentos em que me perdia. Para além das muitas contribuições oriundas de trocas e debates teóricos deixados na dissertação, em mim, ficará guardada a sua digital humana e generosa.

Aos 12 professores da pós-graduação do Colégio Pedro II que gentilmente atenderam a minha solicitação e responderam ao questionário da pesquisa. Obrigado por todas repostas e pelas indicações bibliográficas que me passaram no curso de especialização, isso tudo fomentou demais essa dissertação.

Aos professores do PROFHIST que contribuíram com excelentes cursos de formação. Em especial, a coordenadora e professora Alessandra Carvalho que esteve presente com dicas certeiras e incentivos importantes nas fundamentais etapas de preparação da dissertação: seminário, qualificação e defesa.

À professora de História e amiga Carolina Queiróz pela gentileza e parceria.

Aos professores de história e colegas de pós-graduação do Pedro II e da UFRJ que acrescentaram às aulas teóricas de Ensino de História fundamentais pitadas de experiências práticas.

À professora e diretora da UNESP/ tia Cilinha pelos muitos anos de incentivo e ajuda crucial para viabilizar uma vontade coletiva nossa, de meu pai e de meu avô.

À professora/sogra Ana Lúcia que através de seu olhar competente ajudou na revisão do meu texto, com a admirável atenção e energia que costuma direcionar à nossa família.

Aos professores/cunhados Kauê e Uyra e ao professor/sogro Luis Carlos pelas longas conversas de família em que compartilhamos as angústias e realizações de nossas experiências docentes.

À professora de inglês/ tia Gé que além de traduzir o resumo, sempre me ensinou a traduzir as durezas da vida para as belezas da arte.

Aos outros grandes professores da família, vó Lói, tio Pedro, tia Nahyda, Paulo Rubens e prima Olívia que sempre me incentivaram e dividiram comigo as tristezas e prazeres na dedicação ao magistério.

Aos professores colegas de trabalho/amigos de longa data Mauro, Gilda, Helen, Fabinho e Marcinho que dividiram comigo os impactos da nossa precarização, mostrando, enorme capacidade de superação, criatividade e camaradagem.

Ao professor e colega Flávio Lanzarini pela especial atenção na revisão e por todo aprendizado que suas aulas e parcerias de trabalho me proporcionaram ao longo da vida escolar.

Ao amigo e meu eterno professor Affonso que, primeiro, quando era ainda criança, me ensinou amar a História e, mais tarde, com sua caneta da reescrita carregada de erudição e gentileza ajudou muito na minha formação de professor.

Ao Dr. Rafael e à Tatiana por me ajudarem a manter o equilíbrio necessário.

Ao meu padrinho tio Diogo por me transmitir carinhosamente a força que vê nos astros.

À minha irmã Ethel e ao sobrinho Matheus pela torcida no acompanhamento de todo processo.

Ao amigo Leo Zimmerman pelo apoio e incentivo na reta final e também pelo cuidado na revisão dos últimos capítulos redigidos.

Ao compadre Paulinho e à amiga Aninha, por toda a irmandade e companheirismo fundamentais para aliviar as tensões do caminho.

Às matriarcas que me ensinaram com ternura as primeiras lições da vida, minha mãe Silvia (professora de folia carnavalesca) e avós Gisêlda e Brasilina.

**“Você pode me riscar da História
com mentiras lançadas no ar.
Pode me jogar contra o chão de terra.
Mas ainda assim, como a poeira,
eu vou me levantar.”**

Maya Angelou

Introdução

Ao longo dos últimos 17 anos em que vivenciei diversas experiências docentes e com o intenso convívio nas salas (e casas) de professores, fui me interessando na procura de explicações para tantos exemplos práticos que ouvia apontar para certas características da mesma circunstância, o chamado processo de precarização do trabalho e do trabalhador docente. Naquele momento já era possível enxergar que esse processo estava sendo alavancado por políticas neoliberais, mas sentia a necessidade de aprofundar os estudos neste tema e buscar desenvolver as seguintes questões: Qual o impacto da atual conjuntura de políticas educacionais neotecnocráticas e meritocráticas do tempo presente sobre a autonomia docente? Diante dessa conjuntura, os professores de História, atuantes na Educação Básica, conseguem construir possibilidades mais autônomas em seu trabalho docente no Ensino de História? De que forma identificam, nesse cenário político-pedagógico, os elementos potencializadores ou limitadores de sua autonomia docente na construção do conhecimentos histórico em sala de aula?

Embora tivesse já uma significativa experiência docente, minhas experiências acadêmicas haviam cessado na aquisição dos diplomas de licenciatura e bacharel em História. A interrupção não foi por falta de interesse, mas talvez por excesso de interesses na História. Na minha carreira docente, sempre procurei alternar de série a cada ano letivo, pois aprecio precisar preparar aulas dos mais variados temas de História. Logo, era difícil escolher um tema muito específico para uma pesquisa de pós-graduação em História. Porém, em 2014, surgiu a possibilidade do Mestrado Profissionalizante em Ensino de História (ProfHistoria). Logo percebi que se tratava, finalmente, da minha área específica de interesse para especialização. O Ensino de História, muito mais que qualquer tema específico da História, era o que me motivava a voltar à academia. Assim, vislumbrava ali uma oportunidade de realizar uma pesquisa acadêmica que viesse também a me ajudar nas angustiantes questões que incomodavam a minha prática docente.

No exame de seleção para o ingresso na primeira turma do ProfHistoria, o resultado espelhou as consequências de uma década fora da universidade e muito inserido nas salas de aula. O meu empolgado desempenho na prova discursiva, que pedia a elaboração de um plano de aula, foi muito superior ao necessário desempenho nas questões teóricas da prova objetiva. Resultado final, apenas 13 acertos nas 20 questões objetivas. Se tivesse acertado 14, não teria sido eliminado e a prova aula teria sido avaliada.

Contudo, diante desse revés, percebi que precisava me preparar melhor para o próximo exame do ProfHistória. Quando em 2016 surgiu a primeira turma da especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II, entendi que seria a forma ideal de realizar essa preparação. Mais tarde, ficaria claro que não só a experiência nesta pós-graduação foi fundamental para a minha qualificação e aprovação na 2ª turma do ProfHistória, como também, na viabilização da minha pesquisa de campo.

Da experiência desse curso, tanto em suas aulas teóricas, como nos eventos, emergiu o interesse em pesquisar como esses profissionais, vinculados a um tradicional e centenário¹ colégio federal, percebem os seus limites e possibilidades de atuação no Ensino de História diante de determinadas políticas educacionais da atual conjuntura brasileira. O foco específico nesse grupo de docentes se justifica pelo fato deles carregarem uma grande peculiaridade. Ao mesmo tempo em que continuam sendo professores de História na educação básica, são também, especialistas altamente graduados e atuantes na pós-graduação e formação de professores em Ensino de História.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa foi sendo construído e adaptado àquelas questões iniciais às possibilidades de desenvolvimento da parte empírica da pesquisa. Além disso, a ideia de produzir um produto para a dissertação que pudesse ser uma oficina realizada no Colégio Pedro II, resultou em novas questões: Como os profissionais de História do Colégio Pedro II vivenciam a autonomia docente nos tempos atuais? Como desenvolver uma oficina construtivista que busque promover práticas autônomas, em um tradicional Colégio que estimule a autonomia discente e docente e, sobretudo, seja reflexiva para o planejamento do trimestre?

Para Bittencourt² a *História do tempo presente* vem ganhando espaço entre os historiadores, como, por exemplo, na criação do Instituto do Presente na França. Também conhecida como *História contemporânea* ou *História imediata*, esta corrente historiográfica visa a (re)fazer uma história política que busque diferenciar-se da História institucional centrada no “Estado-nação”. Nesse sentido, um exemplo da relevância da pesquisa do tempo presente no Ensino de História está no que Bittencourt chamou de “libertação dos alunos” que consiste no fundamental domínio conceitual na História da atualidade:

¹ Colégio Pedro II foi fundado pelo poder público em 1837 no Rio de Janeiro.

² BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. SP: Cortez, 2009. pgs. 151-152.

(...) o domínio de uma *história do presente* fornece conteúdos e métodos de análise do que “está acontecendo” e as ferramentas intelectuais que possibilitam os alunos a compreensão dos fatos cotidianos desprovidos de mitos ou fatalismos desmobilizadores, além de situar os acontecimentos em um tempo histórico mais amplo, em uma duração que contribui para a compreensão de uma situação imediata repleta de emoções³.

Portanto, a autora enfatiza que a abordagem de histórias do tempo presente traz um sentido ao aluno acostumado a ouvir que a história serve para estudar o passado e entender o presente. Entretanto, ao passar toda a sua trajetória escolar tendo cursos organizados de forma cronológica, centrados no “mito de origem” quase nunca chegam a aprofundar conteúdos e conceitos do tempo presente. Geralmente os currículos se encerram antes das últimas décadas do século XX, quando, por exemplo, iniciamos o processo de implementação das políticas neoliberais no mundo.

Sendo assim, vale ressaltar que o tema central desta pesquisa e a oficina a ela associada atenderam um dos objetivos presentes no GT de Ensino de História e Educação da ANPUH/RJ⁴:

O GT Ensino de História e Educação/RJ objetiva consolidar o espaço de aprofundamento e diálogo deste campo de conhecimento, em sua perspectiva investigativa e propositiva. Buscamos em nossas ações compreender as relações sociais, políticas e culturais em que ele se materializa o Ensino de História e, assim, ampliar nossa capacidade de enfrentamento dos grandes desafios relativos ao Ensino de História e a educação na contemporaneidade

Mediante o exposto, para também realizar “investigações” e “proposições” no Ensino de História do Colégio Pedro II, foi desenvolvido um questionário (Anexo I) que foi destinado ao corpo docente da pós-graduação em Ensino de História. Esse instrumento contemplava quatro eixos temáticos: Perfil sócio econômico; Informações profissionais; Autoavaliação da autonomia docente; Informações sobre a prática docente em História na Educação Básica. Enquanto os três primeiros eixos apresentaram dados que serviram de base para as análises do capítulo 2, o último eixo forneceu informações importantes para o desenvolvimento do capítulo 3.

Conforme determinado no Projeto desta pesquisa que foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRJ, o anonimato dos professores foi preservado nas

³ Op. Cit. p.152

⁴ ANPUH RJ. **Grupos de trabalho**. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/grupos-de-trabalho-rj/gt-ensino-de-historia-e-educacao-rj>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

abordagens realizadas nesses capítulos. Neste sentido, com o intuito de preservar melhor esse anonimato, todos foram referenciados como “professores”, incluindo as professoras⁵.

Após esta fase de aplicação, os questionários tiveram seus dados levantados e submetidos às análises quantitativas e qualitativas. Dessa maneira as informações acerca das práticas docentes desses professores foram relacionados aos problemas teóricos pressupostos, como os que envolviam a precarização, a limitação da autonomia docente e outros desafios para o Ensino de História.

Esse método de análise, portanto, pretendeu superar a dicotomia quantitativa-qualitativa conforme defendido por Gatti. Ou seja, para a autora, todos os dados quantitativos necessitam de uma interpretação qualitativa, como uma relação a algum referencial que o signifique: *“a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza)”*⁶.

Nessa perspectiva, foram destacados quantitativamente apenas aqueles dados que surgiram de forma muito constante e que também exprimiram uma necessidade de análise qualitativa, já que não se apoiam em medidas operacionais cuja intensidade pode ser apenas traduzida em números.

Com o intuito de ampliar as possibilidades do enfoque quantitativo e qualitativo dos questionários foi realizada a análise de conteúdos vinculados ao Departamento de História do Colégio Pedro II, assim, documentos como o “Manual do Curso de Pós Graduação Lato Sensu Especialização em Ensino de História”. Publicações no site oficial do Colégio Pedro II e artigo publicado na Revista da Associação dos Docentes, também foram usados.

Portanto, essa análise de conteúdos, as análises quantitativas e qualitativas dos questionários e as vivências de natureza experimental das oficinas, geraram diferentes vozes em espaços múltiplos de materialidade que puderam servir como fontes que ajudaram no desenvolvimento reflexivo daquelas questões que direcionaram esta pesquisa.

A oficina consistiu numa atividade que antes de ser aplicada no Colégio Pedro II foi experimentada na minha própria prática docente nas escolas privadas que leciono e, também, no encontro para professores de pré-vestibulares populares promovido pelo grupo *É Nós*⁷.

⁵ Vale destacar que tal solução de usar uma referência que ratifica a injusta imposição linguística da preponderância do masculino sobre o feminino é algo que gerou um incomodo e só ocorreu nesta dissertação devido a ausência de uma alternativa melhor.

⁶ GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa, PUC**, São Paulo, n. 113, p. 74, julho de 2001.

⁷ Disponível em: < https://www.facebook.com/events/308681006291335/?active_tab=about > Acesso: 01/11/2018

Tais experiências ajudaram no aprimoramento dessa atividade que, por sua vez, foi consolidada em um produto final complementar a essa dissertação e voltado aos docentes de História da Educação Básica, intitulado: *Oficina Caneta da Reescrita: Trabalhando conceitos e construindo conhecimento histórico nas aulas inaugurais de História*.

No Colégio Pedro II a oficina foi adaptada e aplicada em parceria com uma professora vinculada temporariamente ao departamento de História e que lecionou no 1º ano do Ensino Médio da Unidade Realengo no corrente ano. A opção por não sugerir a aplicação em conjunto com algum dos docentes da pós-graduação que estavam respondendo o questionário, se deu pelo fato de não querer misturar os campos das análises e, assim, não exercer nenhuma espécie de avaliação de desempenho docente.

Antes da aplicação, a oficina foi adaptada às demandas do currículo da série. A justificativa e o material previsto para a aplicação foram enviados à professora. Esta, por sua vez, apresentou a ideia da Oficina na reunião de departamento que aprovou a sua aplicação. Os detalhes da dinâmica da Oficina, assim como, a análise específica dos resultados obtidos nessa experiência no Colégio Pedro II encontram-se no capítulo 4 desta dissertação.

Já nos capítulos anteriores, foram desenvolvidas outras três temáticas que dialogam e conduzem a questão título desta dissertação: O Ensino de História no Colégio Pedro II seria um exemplo de autonomia docente em tempos de precarização? Para iniciar esse debate foi necessário contextualizar “os tempos de precarização”. Assim, o capítulo 1 pretendeu sintetizar as reformas neoliberais, de implementação de pressupostos neotecnocrata de ensino, que vem percorrendo um período que vai da década de 1960 ao tempo presente.

Em seguida, o capítulo 2, traz uma análise dos pressupostos teóricos sobre a autonomia, contrastando o perfil dos professores de História do departamento de pós-graduação do Colégio Pedro II com os pressupostos característicos da precarização do trabalho e do trabalhador docente, expostos no capítulo anterior. Em seguida, amplia-se o debate sobre autonomia docente no contexto dos maiores desafios para o Ensino de História.

Coube no capítulo 3, portanto, analisar múltiplos desafios do Ensino de História. Tanto aqueles mencionados pelos professores que estão no universo docente do Colégio Pedro II, quanto aqueles que estão diretamente ligados aos impactos das reformas neoliberais ou outros que limitam/ameaçam a autonomia docente. Contudo, todos os desafios trabalhados nesse capítulo estão vinculados à questão prática do ensino e, portanto, nesse capítulo, são também apresentados como motivações específicas na construção da Oficina Caneta da Reescrita.

Após o capítulo 4, já situado anteriormente, seguira à conclusão do trabalho. Nela não houve uma pretenciosa intensão de apresentar todas as soluções para as questões refletidas ao longo da dissertação. Entretanto, nessa última etapa da dissertação é refeita a trajetória dos capítulos, ressaltando alguns elos entre os principais temas que foram aprofundados, tais como: a experiência da Oficina, o Ensino de História, autonomia docente dos professores da pós-graduação do Colégio Pedro II e os impactos das “reformas empresariais neotecnistas” que são abordadas logo a seguir no 1º capítulo.

Capítulo 1: A educação brasileira na linha de montagem neotecnicista (do golpe de 1964 ao golpe de 2016⁸)

No início dos anos de 1960 a educação brasileira era majoritariamente composta por uma rede de escolas e universidades públicas de inegável qualidade, porém, de acesso restrito. Cunha⁹ ressalta que os melhores estabelecimentos de ensino da educação básica do país eram públicos e se localizavam não só nas grandes capitais dos estados, como também, nas maiores cidades do interior, mas, com o advento do regime militar, esse panorama começou a ser transformado e dominado pela lógica privatista. Segundo o autor, os “agentes colaboradores” do golpe de Estado de 1964 tinham afinidades político-ideológicas com os grupos responsáveis pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº4.024 de dezembro de 1961. Tais agentes eram representantes de forças privatistas e tiveram a permissão da LDB de participar diretamente dos sistemas de ensino, atuando dentro dos conselhos de educação estaduais e federal.

Na descrição das novas prerrogativas da administração do ensino nessa LDB, o Conselho Federal de Educação, por exemplo, era respaldado pelo art. 7º com status superior ao Ministério da Cultura e Educação. O art. 8º, descreve que o Conselho Federal de Educação teria vinte e quatro membros, todos nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, “*dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação*”. Em seu 1º inciso dizia ainda que a escolha dos membros do Conselho levaria em consideração a necessidade de neles serem devidamente representadas “*as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular*”. Para os Conselhos Estaduais de Educação, as mesmas facilidades de participação dos agentes privatistas eram garantidos no art. 10º.

A partir desse momento, estruturava-se um sistema ideológico que colocaria a educação brasileira numa espécie de esteira fabril, cuja trajetória privatista a moldaria conforme os interesses empresariais. Dessa forma, Cunha¹⁰ ressalta que embora a implementação da política econômica dos governos militares favorecesse a “economia de mercado oligopolístico”, os grupos empresariais que se beneficiaram de tais políticas desenvolviam intensas e sistemática propaganda alardeando a ineficiência e a insuficiência da administração pública, em contraste com as excelências da iniciativa privada. Sendo assim,

⁸ O termo “golpe” associado ao processo que retirou Dilma Rouseff da presidência é devidamente sustentado na historiografia, conforme encontrado em MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G (Cord.) **Historiadores pela democracia**. São Paulo: Alameda, 2016

E também em SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

⁹ CUNHA, Luiz Antônio. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Org.). **Política Educacional: Impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 12.

¹⁰ Idem. p.13.

por trás dessa propaganda ideológica de ineficácia do sistema público, se escondia uma ingratidão aos benefícios concedidos pelo Estado e, sobretudo, uma estratégia desses grupos empresariais de prosperar os negócios favorecendo-se com privatizações e ocupações de espaços que antes eram dominados pelo serviço público.

Conforme acrescentou Ferreira¹¹ a descrição desse forte componente ideológico evidenciava uma ação propagandista da falência pública da seguinte forma:

Acrescenta-se a isto, evidentemente, uma ação propagandista que tende a enfatizar que qualquer coisa que se obtém por via privada (pago) é de qualidade superior ao que o Estado pode oferecer. Os beneficiários de tais políticas públicas e tais mensagens publicitárias são os grandes capitais transnacionais (e os grupos locais de apoio) cujos objetivos prioritários não incluem, precisamente, a justiça social nem o bem-estar geral.

Refletindo sobre as permanências dos efeitos das reformas educacionais da ditadura militar, Bittar e Ferreira¹² afirmaram que naquela época iniciou-se no Brasil uma série de políticas e práticas voltadas para a educação que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa de escolas públicas à custa do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. Como consequência da implantação de tais políticas educacionais, a categoria dos professores sofreu um radical impacto transformador de sua trajetória e composição, resultando num crescimento numérico que atrelado ao arrocho salarial existente gerou o processo conhecido como *proletarização* que será abordado mais adiante neste capítulo.

Com o esgotamento do regime civil militar e, durante os processos de abertura política e econômica da década de 1980, a forte aliança entre os setores dos governantes militares, autoritários e tradicionalmente conservadores, com os grupos econômicos, privados e essencialmente liberais, chegou ao fim. Interessados em manter a forte ação propagandista de falência pública que tanto os fortalecia, os grupos econômicos privados passaram a sustentar a seguinte narrativa descrita por Cunha¹³:

Os grupos econômicos (privados) passaram a acusar o Estado pela crise dos anos 80, desde a retomada do processo inflacionário até a manutenção de uma grande, onerosa e desnecessária burocracia, passando pela crescente dívida interna, atribuída

¹¹ FERREIRO, Oliveiros S. Do liberalismo no Brasil. Dossiê liberalismo/neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, 17: 6-13, mar./abr./maio 1993.p.59.

¹² BITTAR, Marisa. & FERREIRA, Amarílio. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n.97, p.1161, 2006.

¹³ CUNHA, Op. Cit. p.13.

à necessidade de empréstimos a juros cada vez mais altos, alimentando uma especulação financeira sem precedentes. Omitiram, é claro, que o déficit público também resultava do favorecimento ao setor privado mediante a inoperância da máquina fiscal, as isenções tributárias, as transferências diretas e indiretas (como bolsa de estudo para escolas privadas), os empréstimos a juros negativos e os subsídios a fundo perdido.

Embora esse discurso era conveniente aos grupos empresariais, não foi convincente a todos os setores da sociedade. O autor reconhece que a década de 1980 não foi totalmente “década perdida” para educação. Também existiram intensos debates que marcaram o período de redemocratização e permitiram que forças representativas de projetos cujas intenções fossem o desenvolvimento nacional-popular, oposto ao “entreguismo” privatista, tivessem participação na construção de planos e projetos educacionais e conquistassem avanços significativos que chegaram a ser consolidados na Constituição de 1988.

Para Pacievitch e Cerri¹⁴ a década de 1980 foi rica em propostas de mudanças democráticas em todos os campos, todavia, embora houvesse até uma unidade nos objetivos gerais, as propostas mais progressistas para o campo da educação não foram aplicadas em âmbito nacional, pois proviam de muitos subgrupos. Ou seja, grupos que, representando as suas variadas instituições culturais, sindicais e políticas, sobreviveram ao período ditatorial e foram protagonistas de interessantes experiências, mas apenas restritas aos âmbitos municipais ou estaduais.

Contudo, na conjuntura internacional da própria década de 1980 havia um fortalecimento do sistema neoliberal que na sua essência mostrava-se desfavorável às políticas públicas educacionais de caráter universal, democrático ou progressista. Conforme colocou Nicodemos¹⁵, “o neoliberalismo, enquanto política e prática social do processo de globalização, rapidamente torna-se hegemônico nos anos de 1980”. Assim, segundo a autora, já naquela década as reformas brasileiras se inspiraram no modelo proposto pelo Banco Mundial e beneficiando-se da conjuntura da abertura do nosso processo de transição democrática aderiram ao clima internacional de “avanço neoliberal”. Neste momento, portanto, diante da crise do desenvolvimentismo do Estado, a burguesia abraçou o projeto neoliberal visando sobreviver à crise do capitalismo mundial, mantendo-se como classe dominante em contexto nacional.

¹⁴ PACIEVITCH, Caroline & CERRI, L. F. Professores progressistas de História e a Pedagogia Histórico-Crítica nos anos 80: aproximações e distanciamentos. *História Hoje*. São Paulo, v. 3, n. 9, p. 1-20, 2006.

¹⁵ NICODEMOS, A. *Trabalho docente e proletarização do magistério: questões atuais para o Ensino de História na educação de jovens e adultos - aproximações histórico-conceituais* (capítulo 01) in *O trabalho docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e resignificação de um currículo crítico*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013, págs. 29-31.

Conforme descreveu Perry Anderson¹⁶, o neoliberalismo teórico nasceu logo após a 2ª Guerra Mundial, numa forte reação de intelectuais como Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polany, entre outros, contra o keynesianismo ou qualquer outra forma de limitação do mercado por parte do Estado. A principal bandeira defendida por eles era a liberdade econômica e política dos cidadãos e da tão benéfica concorrência que geraria prosperidade a todos.

Impulsionado pela grande crise do capital de 1973 e da consequente recessão mundial, a teoria neoliberal ganhou força, sobretudo contra o que julgavam ser a raiz de todos os problemas: os “nefastos” sindicatos e os movimentos operários que, na visão neoliberal, corroíam as bases de acumulação capitalista com suas pressões para que o Estado aumentasse os gastos sociais. Dessa forma, fazia-se necessário, para os teóricos neoliberais, um Estado forte para romper com as bases sociais e fazer uma política econômica em prol do mercado, incluindo a restauração “natural” do desemprego, através do “exército de reserva de trabalho”. Entretanto, na prática, tal teoria ainda demorou uma década para ser consolidada. Foi apenas e, principalmente, através dos governos de Thatcher (Inglaterra em 1979), Reagan (EUA em 1980) e Kohl (Alemanha em 1982) que as políticas públicas e privadas começaram a abraçar em escala mundial a cartilha do neoliberalismo.

Não tardou muito para que tal cartilha também viesse a ser abraçada pelo governo brasileiro. Francisco de Oliveira¹⁷ ao analisar as consequências da adoção desse alinhamento no início da década de 1990 ao sistema neoliberal apontou duas fatalidades: a decadência das políticas sociais brasileiras em prol da “melhora” econômica, e a capacidade de mutação e proliferação que as práticas neoliberais adquirem de modo a atacar diversos e até sólidos movimentos populares. Segundo o autor, nesse contexto a população fica amedrontada, sem lutar por reformas ou movimentos de contestação, ou seja, as práticas reformadoras do neoliberalismo costumam fortalecer ondas mais conservadoras.

Nesse sentido, Cêa¹⁸ aponta que o neoliberalismo brasileiro foi inserido num tripé reformista que visava o controle inflacionário, abertura comercial e desregulação (financeira e do trabalho). A partir daí, surge no Brasil um discurso hegemônico contra a forma e o

¹⁶ ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pgs. 9-10.

¹⁷ OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pgs. 26-28.

¹⁸ CÊA, Georgia. **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007. A formação do ser social trabalhador no Brasil: *ethos, modus e sapere*. p. 61.

conteúdo político de um Estado brasileiro “complacente frente aos excessos da democracia”. Assim, cria-se um processo crescente de despolitização das relações sociais, em prol de um Estado movido por ações “técnicas”.

Dessa forma, Sofia Lerche Vieira¹⁹ atribuí à década de 1990 o momento em que o Estado brasileiro, mergulhado internamente numa crise fiscal e influenciado externamente pelas orientações neoliberais de redefinições de suas funções, passa a diminuir fortemente sua presença no campo educacional. Segunda a autora, no período Collor/Itamar (1990-1994), através do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993), foram colocados em prática os compromissos assumidos com organismos internacionais de, em prol do “discurso neoliberal da defesa da educação como via de acesso à modernidade”, entregar cada vez mais ao setor privado e às gestões terceirizadas a responsabilidade de condução do campo educacional.

Em conformidade com essa caracterização da década de 1990 descrita por Vieira, Frigotto e Ciavatta²⁰ enfatizaram como as políticas implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso foram (...) *subordinadas aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal* (...). Para além da análise precisa dessa influência nas políticas educacionais, tais como as relacionadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9394/96 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os autores mencionaram que foi durante o governo de Cardoso que veio a tona um forte plano-estrutural e ideológico se afirmando como solução única e irreversível para o quadro de crises econômicas, políticas e sociais.

Os autores também apontam que o documento *Consenso de Washington*²¹ é um exemplo de instrumento orientador da nova doutrina neoliberal (e também *neoconservadora*) que viria moldar as reformas sociais dos anos 1990. Tal documento foi produzido por representantes de países do capitalismo central e revelava um plano-estrutural e ideológico que, através de uma espécie de nova linguagem, justificava a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. Sendo assim, as noções de “globalização” (carregada, ideologicamente, por um sentido apenas positivo), “Estado mínimo”, “reengenharia”, “reestruturação positiva”, “sociedade pós-classista”, “empregabilidade” etc. fortaleciam o discurso e poder de influência dos protagonistas das reformas que seriam os organismos internacionais e regionais responsáveis por garantir a

¹⁹ VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Org.). **Política Educacional: Impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 27.

²⁰ FRIGOTTO, Gaudêncio. & CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc., Campinas**, v. 24, n. 82, p.103, 2003.

²¹ Foi redigido em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., tais como FMI, Banco Mundial e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

rentabilidade das grandes corporações, empresas transnacionais e as nações onde essas têm as suas matrizes.

Desse modo, podemos perceber nessas narrativas um efeito nefasto das reformas neoliberais no campo linguístico que, indubitavelmente, afetam diretamente a educação como todo. Essa discussão também será abordada no capítulo 3, mas cabe destacar o que Jarbas Vieira²² ressaltou a respeito da fragilidade da ampla participação de múltiplos sujeitos no campo educacional nos anos 2000. Também foi enfatizada pelo autor, a influência dessa estratégia neoliberal de se impor através da apropriação de conceitos e práticas bastante caros às pessoas e aos movimentos identificados com modelos de sociedade menos excludentes e mais democráticas.

Neste processo de ressignificação dos conceitos, a crise da educação, sua superação e os culpados são redefinidos segundo os interesses do mercado, provocando o surgimento de políticas mais pragmáticas e, ao mesmo tempo, silenciando outras possibilidades da realidade ser produzida. Isso não é estranho, pois vivemos um intenso processo de ressignificação das palavras e das coisas que, na maioria das vezes, perpetua privilégios de classe, de gênero e de raça. Nessa operação, a exclusão social é naturalizada e legitimada de acordo com a nova ordem social e seus conceitos prevalentes, tais como globalização, flexibilização, reestruturação produtiva, responsabilização das pessoas e, coroando tal perspectiva, liberdade de mercado. A chave está na desregulamentação do mercado. Qualquer obstáculo criado à circulação de mercadorias torna-se, de antemão, uma espécie de pecado à liberdade humana.

É também nessa conjuntura de “guerra das narrativas”²³ que na área da educação no Brasil do século XXI vêm surgindo projetos de reformas educacionais que, na visão de Neves²⁴, se enquadram naquilo que chamou de estratégia do capital para educar o consenso numa nova pedagogia da hegemonia. Ou seja, “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”. Assim sendo, as reformas também visam a formação técnica do “homem empreendedor” ou do “homem colaborador” segundo o ponto de vista ético político dessa hegemonia burguesa²⁵.

Portanto, no que se refere ao docente, tal “homem colaborador” é fruto de um intencional projeto de precarização na formação do professor. Nos Estados Unidos, processos desses moldes foram pioneiros e Diane Ravitch, em seu livro *“Vida e morte do grande*

²² VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, p.112, 2002.

²³ Esse termo foi usado por LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do Ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.19, n.38, p.125-138, 1999.

²⁴ NEVES (org.) A nova pedagogia de hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 15.

²⁵ Idem, p. 105.

*sistema escolar americano*²⁶”, expõe de forma detalhada a evolução das reformas de mercado no sistema escolar norte americano nas últimas décadas, criticando seus pressupostos ideológicos e denunciando os resultados que contribuíram para agravar a crise da educação pública de lá. A autora narra, por exemplo, que agências formadoras de professores ganham cada vez mais espaço e “investem” métodos pragmáticos e extremamente curtos para capacitação de profissionais. Como exemplo de instituições que atuam nesse sentido, Luiz Carlos Freitas²⁷ afirma que uma das maiores ONGs internacionais é a *Teach for All*, que nos Estados Unidos opera como *Teach for America* e, no Brasil, como *Ensina!*.

Freitas vem pesquisando tais instituições e análises dos processos descritos por Ravicht no contexto brasileiro e concluiu que no atual campo educacional também somos comandados pelo que chamou de “reformadores empresariais” da educação. Portanto, para o autor, a educação brasileira vem sofrendo reformas inspiradas no modelo americano em que educadores profissionais são secundarizados e políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas destacam-se no protagonismo dos projetos elaborados para a educação. A principal finalidade do novo modelo de ensino está na implantação de uma nova gestão tecnológica e bastante produtivista. Observa-se então todo um reordenamento do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional, voltado para testes padronizados e grande controle sobre a força de trabalho. Assim, a educação contemporânea está inserida no que Freitas chamou de “neotecnicismo²⁸” cuja estrutura amplia o processo de precarização do trabalho e de trabalhadores, como por exemplo, os professores.

Dalila Oliveira²⁹ ressalta que as teses de desvalorização e desqualificação do trabalho docente surgem nas décadas de 1970 e de 1980 quando, justamente, a história do movimento docente era profundamente marcada pela luta pela profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores. Tal luta não visava uma maior qualificação, capacitação, conhecimento ou formação dos profissionais da educação, mas, o sentido de *profissionalização* trabalhado pela autora está atrelado a ideia de fortalecer esse grupo profissional, como uma categoria de profissionais auto regulamentada que trabalha para

²⁶ RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

²⁷ FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 119, p.394, 2012.

²⁸ Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

²⁹ OLIVEIRA, D. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 89, p.1133, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

o mercado numa “situação de privilégio monopolista”. Ou seja, diferente de outras categorias, essa, sendo profissionalizada, desfrutaria plenamente da autonomia no processo de trabalho, não sendo submetida a regulação alheia.

Entretanto, Dalila ressaltou que se por um lado existia essa busca de uma autoproteção dos professores e demais trabalhadores da educação por meio da luta pela profissionalização, por outro lado, a *proletarização* ganhava força e ameaçava o sucesso dessa luta. Em tal processo há perda de controle do trabalhador (professor) sobre a integridade do seu processo de trabalho, fazendo a sua atuação ficar limitada e restrita a específicas formas, enquanto que outras atuações mais abrangentes tendiam a ser padronizadas, sob a justificativa de atender a necessária expansão da escolarização. Neste contexto, a uniformização, por exemplo, nos processos de construção de livros didáticos, propostas curriculares centralizadas e avaliações externas, extinguiu a autonomia docente e atendia a massificação do ensino.

Para Contreras³⁰, no contexto educativo, os efeitos maléficos do processo de proletarização incluí a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor: “*A falta de controle e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional.*”

Nicodemos³¹ ao analisar a “precarização e proletarização do magistério no tempo presente” também afirmou que essa conjuntura neoliberal apresentada provocou modificações impactantes na gestão da educação pública e, sobretudo, na identidade do docente. Ao desenvolver uma análise do processo histórico de proletarização docente na educação básica a autora pontua que na nova divisão de trabalho na prática do professor impera a regência de um modo de produção fabril, assim, conseqüentemente há “*alienação, repetição de tarefas, produção de mais-valia, apartamento entre concepção e produção*”³² entre outros elementos da realidade docente. A autora ainda demonstra como a partir da década de 1970, através de reformas educacionais implementadas pelos governos militares, houve um impacto no modo de vida do professor, pontuado nas seguintes mudanças socioeconômicas: “*1. A formação acelerada em licenciaturas curtas; 2. O arrocho salarial e a perda do status social e econômico da categoria e, por último, 3. A ampliação do controle administrativo e pedagógico sobre o trabalho docente.*”³³

³⁰ CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p.56.

³¹ NICODEMOS, Op. Cit. p. 37

³² NICODEMOS, Op. Cit. p.38. Apud ABREU, C. M. & LANDINI, S.R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. Curitiba: **Revista Diálogo Educacional**, vol. 04, nº 08, 2003.

³³ NICODEMOS, Op. Cit. p. 39

Foi também a partir da década de 1970 que, segundo Monica Peregrino³⁴, jovens pobres entraram “em massa” nas escolas. Contudo, a conjuntura das reformas criaram mecanismos variados de “adaptação” para essa clientela, cada vez mais exclusiva dos estratos sociais mais pobres. Sendo assim, acrescentado a esse negativo legado do processo de proletarização das reformas militares, a massificação das escolas trouxe” para às instituições da educação um “perfil”, sobretudo nos anos 1990, da chamada *escola dual*. Assim, forma-se uma espécie de dualidade estrutural, com uma escola da elite abastecida pelo modo pleno de escolarização, que abrange um contexto de desenvolvimento e aprimoramento do intelecto; e, no espaço público, a escola da massa, que recebe um modo precário de escolarização.

Embora nos anos posteriores ao regime militar tenham surgido movimentos de reformas que no contexto de redemocratização despertaram a participação dos professores na luta pela autonomia de sua prática docente, logo no início do século XXI era notório a grande limitação de atuação docente. Esta, em muitos casos, tornou-se algo próximo a uma mera reprodução de conteúdo, de modo que não interferisse nos interesses do projeto educacional do Estado neoliberal. Nessa perspectiva, Vieira³⁵ afirma que há uma espécie de “controle docente”, cujo trabalho fica comprometido por não apresentar mais um caráter reflexivo no ato educativo: “Limita-se o trabalho docente à aprendizagem da disciplina e da autodisciplina exigidas pelas reformas. O professor e a professora tornam-se, assim, trabalhadores disciplinados (controlados) segundo as demandas do capitalismo neoliberal.”.

Segundo o autor, esse controle se dá através da “disciplinarização dos professores” para atender as demandas de um mercado produtivista que medem, quantificam e avaliam o tempo todo o trabalho dos professores em busca de uma padronização que atenda aos anseios dos empresários. Um exemplo disso é a flexibilização das relações de trabalho, o que permite, segundo os simpatizantes do privatismo, que empresários da educação e o próprio Estado tenham mais agilidade administrativa para a resolução de problemas funcionais, além de reestruturarem os níveis e os ganhos salariais. Por outro lado, críticos a esse projeto, como Freitas, apontam o quanto esse controle excessivo dos professores, individualizando avaliações e expondo os resultados de modo a incentivar a competição e as bonificações por produtividade, geram o que chamou de “destruição moral do professor.”³⁶

Portanto, a realidade do mercado escolar ao mesmo tempo em que isola o professor, enfatiza a sua inserção num sistema muito mais burocrático e menos autônomo do que prevê

³⁴PEREGRINO, Mônica **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 19.

³⁵ VIEIRA, Op. Cit. p. 126.

³⁶ FREITAS, Op.Cit..p.394.

uma educação humanista. O ensino escolar por estar inserido no modo de produção capitalista, não está imune ao processo de alienação³⁷ a que o trabalhador é submetido. Ou seja, a estrutura do sistema de ensino se inseriu de tal forma nessa conjuntura que até mesmo um intelectual do ensino, um professor de História, por mais contraditório³⁸ que possa parecer, pode ser vítima do industrialismo e estar em estado de alienação. Tal raciocínio encontra-se na seguinte reflexão de Duarte³⁹:

Mas se a atividade humana é a fonte de toda a humanização, então a venda dessa atividade aliena o indivíduo de sua condição humana, aliena-o da essência humana; tudo em troca da sobrevivência. É por essa razão que para Marx⁴⁰ no trabalho alienado "a essência torna-se um meio para a existência". Trata-se de uma inversão, pois o ser humano deveria existir para poder realizar atividades que formassem e desenvolvessem nele sua humanidade. Ao contrário, ele é obrigado a se desfazer da possibilidade de se humanizar em sua atividade para poder, em troca, receber um salário que lhe permita continuar a viver. (...) Isso também acontece quando vendemos nossa força de trabalho por um salário que, além de assegurar nossa sobrevivência, possibilita-nos satisfazer necessidades alienantes em nós produzidas pela lógica do capital. O trabalhador é obrigado, portanto, pela sociedade capitalista, a vender sua própria atividade, a vender a única fonte de humanização, que é a atividade humana, em troca de dinheiro. E o que o trabalhador compra com o dinheiro obtido por essa venda? Os produtos dos quais necessita para sobreviver e os produtos dos quais necessita porque as relações sociais capitalistas nele produziram necessidades que o tornam escravo dos produtos, ao invés de esses produtos serem meios de desenvolvimento e realização da personalidade de cada ser humano.

A alienação docente pode ser vista também como resultado do avanço de outras políticas neoliberais que visam à reestruturação produtiva do trabalho docente. Como um operário do ensino, o professor é altamente exigido, podendo ser também multifuncional. De acordo com Dalila Andrade de Oliveira⁴¹ os professores veem sendo mais responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Assim, os docentes são constrangidos a assumirem o sucesso ou fracasso dos programas.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um

³⁷ Dentro de uma perspectiva marxista ou hegeliana (defendida por Newton Duarte, 2010) não se trata de uma alienação de caráter negativo, ou seja, moralmente ruim. Viver em estado de alienação é normal, mas, gera uma estranha identificação de subjetividades.

³⁸ O caráter contraditório consiste na atuação dos professores de História e sua paradoxal situação: ao mesmo tempo em que teve uma formação que o leva a ter consciência teórica sobre a sua inserção como sujeito vítima do sistema de ensino fabril, é, por essência, como educador, um potencial transformador dessa realidade.

³⁹ DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições [online]**, v.21, n.1, p.1-9, 2010.

⁴⁰ MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução de José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 3-48.

⁴¹ OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 89, p. 1132, Set./Dez. 2004.

sentimento de *desprofissionalização*, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (...) Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

Se tratando ainda de um profissional formado em alguma das ciências humanas, há também um processo de reengenharia, cujas áreas de conhecimento passam a não ser tratadas isoladamente, ou seja, ressaltando suas especificidades. Cria-se então essa figura ilusória do “professor polivalente” que é escalado para ocupar espaços diversos na escola, como aulas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Entretanto, sua formação acadêmica certamente não o preparou para tamanha responsabilidade.

Apenas com o intuito de mostrar a existência de uma regulamentação dessa categoria de professor, usarei como exemplo a Rede Estadual do Rio de Janeiro. A Resolução da SEEDUC nº 5.531, de 20 de julho de 2017 legalizou essa modalidade alegando nas suas considerações iniciais que os seus preceitos pedagógicos interdisciplinares devem promover a religação dos saberes e assim vão fomentar ações interdisciplinares e plurais de regência, integradas à sua respectiva área do saber e “não cerceadas a conceitos inertes e pragmáticos”. Dessa forma, haveria, portanto, a necessidade de revisão e consolidação dos marcos regulamentares, o que criou, por exemplo o seguinte artigo:

Art. 11, § 3º - Visando efetiva busca pela integralização, o professor que não conseguir alocar toda a sua carga horária na unidade escolar de lotação, por falta de oferta no componente curricular de ingresso, poderá complementar com outro para qual possua habilitação, dentro da área de conhecimento prevista na matriz curricular vigente, desde que habilitado pela Coordenação de Inspeção Escolar, respeitando-se a finalização da alocação de todos os docentes do mesmo componente curricular de ingresso. Caso não opte pela 2ª habilitação poderá complementar sua carga horária em outra unidade escolar.

Entretanto, na prática, tal resolução permitiu existir casos como os dos docentes de História que possuam qualquer componente curricular em sua formação, como, por exemplo, uma disciplina optativa em estatística na graduação, a serem habilitados pela Coordenação de Inspeção Escolar a ministrar aulas de matemática para compor a carga horária na mesma alocação. E para evitar o transtorno e jornadas de trabalho que envolvam complexos deslocamentos, o professor acaba acatando sua múltipla função.

Vale ressaltar que no universo da educação básica se estabelecem professores cada vez mais mecânicos e reféns de um sistema exageradamente produtivo e de qualidade duvidosa. Para compor uma carga de trabalho que lhe proporcione o mínimo de dignidade salarial, geralmente, o profissional atualmente precisa se desdobrar em diversos estabelecimentos de

ensino. Trata-se do “professor horista” que aceita uma carga de horas em sala de aula, que é incompatível com as demandas de um bom atendimento aos seus muitos alunos. Além disso, essa carga se desdobra em volumoso trabalho fora de sala de aula, envolvendo as correções dos instrumentos avaliativos, preparação de projetos, relatórios institucionais e outros afazeres raramente especificados no salário.

Além disso, os professores são cada vez mais solicitados a atender demandas virtuais de trabalho, como responder e-mails institucionais, preencher plataformas online e até mesmo estar conectado com os debates via aplicativo do celular. Ou seja, inúmeras horas de trabalho não reconhecidas no contrato do profissional horista.

Em suma, todas essas desastrosas influências das reformas empresarias do ensino que diretamente contribuíram para um quadro amplo de *mal estar docente*, abrangendo todos os processos descritos aqui de proletarização, precarização, alienação, controle e exploração dos docentes, colaboram intensamente para que o sistema educacional brasileiro prossiga rumo ao neotecnicismo provedor de mão de obra barata e isenta de pluralidade de opiniões. Tal circunstância, ameaça a própria noção liberal de democracia, conforme enfatizou Freitas⁴², pois revestidos por uma propaganda enganosa de modernização de supostos empreendimentos pragmáticos de sucesso educacional, a iniciativa privada toma pra si o controle da sociedade brasileira, permitindo o que Frigotto e Ciavatta alertaram para o “abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações”.⁴³

Vale destacar, que Frigotto e Ciavatta⁴⁴, em 2003, ainda no início do primeiro governo Luís Inácio Lula da Silva já sinalizavam que não era perceptível naquele momento sinais de ruptura necessária com esse panorama privatista danoso ao trabalho docente aqui descrito. Pelo contrário, julgando os primeiros passos dados na área econômica, notaram a estranheza da continuidade do Era Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002. Assim, o governo Lula já não priorizava o que os autores ressaltavam como um necessário movimento de ampliar as múltiplas experiências de governos populares, impregnados da realidade de variados movimentos sociais e culturais da classe trabalhadora cujo foco organizativo político-pedagógico fosse a educação para além dos muros escolares, buscando fortalecer “a escola pública, universal, laica, gratuita, democrática e, portanto, unitária (síntese do diverso)” e

⁴² FREITAS, Op. Cit .p.396.

⁴³ FRIGOTTO & CIAVATTA, Op. Cit. p.96.

⁴⁴ Idem. p.121/122.

assim proporcionar à sociedade a imprescindível mediação na produção de sua humanização e emancipação.

De fato, em nenhum dos sucessivos governos do Partido dos Trabalhadores tal prioridade e movimentação foram efetivas ao ponto de demonstrarem uma grande ruptura nos processos de reformas neotecnicistas e precarização do trabalho docente. Pelo contrário, segundo Erika Martins⁴⁵ foi justamente em plena Era Lula que surgiu e se fortaleceu o movimento “Todos pela Educação”. Trata-se de uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, iniciativa privada e organizações sociais de educadores e gestores públicos da educação, cujo principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira. Todavia, tal inserção garantiu a prevalência dos interesses empresariais na condução do que travestiram representar uma “corresponsabilidade social” nas mais variadas discussões e implementações de políticas públicas educacionais. Assim, a educação pública foi cada vez mais se transformando num importante nicho de mercado e num espaço de influência ideológica de diferentes setores conservadores da sociedade.

Em síntese, Martins escreveu uma detalhada obra que mostrou como a reorganização da educação em curso, através do exemplo do “Todos pela Educação”, ampliou o processo do peculiar tipo de privatização em que vivemos, onde o Estado delega cada vez mais responsabilidades públicas na elaboração e direcionamento das políticas educacionais às entidades privadas do ensino, fornecendo-as serviços educacionais e/ou financiamentos públicos. Além disso, a autora ressalta que neste complexo esquema de pacto entre iniciativa privada, terceiro setor e governos há ocultação dos conflitos entre classes e frações de classe, tornando-se mais difícil a compreensão da realidade, sobretudo, no que diz respeito aos limites de atuação e responsabilização do público e privado, prejudicando até a percepção na distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais. Ou seja, esses grupos empresariais conseguiram impor, contando com forte investimento em marketing e mecanismo de cooptação da mídia, a imagem de que ajudam e sustentam a aliança entre as práticas de mercado e a justiça social, promovendo supostos interesses comuns entre as classes sociais.⁴⁶

Embora não caiba neste capítulo desenvolver profundas análises sobre os efeitos das políticas educacionais do atual governo Temer, vale ressaltar que, em um curto mandato, muito se intensificaram os processos de montagem da estrutura educacional neotecnicista e de precarização do trabalhador docente. Na vasta lista de medidas realizadas que causaram esses

⁴⁵MARTINS, Erika Moreira Martins. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2016.

⁴⁶ MARTINS, Op. Cit. p. 119.

danosos impactos estão: A Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017); Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2018, que institui diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior; a Reforma do Ensino Médio criando a possibilidade de contratação de profissionais com “notório saber” na educação técnica-profissional; a Emenda Constitucional nº95 que também congelou por 20 anos os investimentos públicos nas políticas educacionais e, ainda, a manutenção, ou mesmo o aprimoramento de políticas de fomento à mercantilização/privatização da educação, como por exemplo, a possibilidade de transferir a parte flexível do novo currículo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a iniciativa privada, através da difusão de sistemas de ensino à distância.

É importante considerar que a reflexão contida neste capítulo do trabalho não esgota o conjunto de relações e de construtos teóricos sobre o tema no período, porém é de fundamental importância contextualizar o cenário geral no qual às condições de trabalho e opções de políticas educacionais para os professores foram sendo constituídas. Desse modo, os diálogos estabelecidos por diversos autores aqui mencionados permitem uma compreensão maior sobre o momento que o processo neotecnista estudado foi desenvolvido e firmado. Assim, no próximo capítulo, refletiremos através da perspectiva dos professores da pós-graduação do Colégio Pedro II, sobre os impactos e limitações desse processo no Ensino de História, considerando a autonomia como princípio orientador.

Capítulo 2: Autonomia docente no contexto profissional dos professores de História do Colégio Pedro II

O conceito de *autonomia* pode ser muito amplo ou tão reduzido a simplificações que, primeiramente, cabe aqui fazer uma reflexão do que será analisado em relação à autonomia docente. De maneira simplista alguns entendem que autonomia seria o oposto de *heteronomia*, ou seja, autonomia seria uma independência plena, isolamento, onde o sujeito assume o completo poder/controla de suas funções. Entretanto, não é esse o entendimento que aqui será desenvolvido.

Não seria compatível com a lógica das escolas, cujo funcionamento básico depende de uma interação das pessoas no que podemos chamar de comunidade escolar, pensarmos num isolamento de professores totalmente independentes. Neste sentido, seguiremos a definição de Barroso⁴⁷ que aproxima autonomia a uma ideia de autogoverno, cujos sujeitos se regulam por regras próprias sem se tornarem indivíduos independentes:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Complementando essa definição, Berta Macedo⁴⁸ afirma que a autonomia pressupõe auto-organização que consiste na estruturação de objetivos relacionados aos definidos pelos sistemas inter-relacionados.

Ao auto-organizarem-se isto é, ao estruturar-se na realização de objetivos que define o sistema diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. É um sistema autônomo. (...)
Quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o 'meio', maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia.

Portanto, para esta autora, a centralidade da autonomia passa pela capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola. A autonomia dos professores, e da própria escola, não é adquirida, mas sim algo que se vai construindo na inter-relação, pois só assim os cursos, o docente e a escola vão criando as suas próprias identidades.

⁴⁷ BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p.17.

⁴⁸ MACEDO, Berta. Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. **Inovação**, n.4, p. 127-139, 1991, p.131/132.

Contreras⁴⁹ afirma que autonomia docente não se trata apenas de um slogan recorrente nos debates pedagógicos e, para ele, é essencial resgatar os seus significados que supõem uma defesa expressa de certas opções e que possamos descobrir seu valor educativo e social. Sendo assim, o autor estabeleceu uma visão ampla da autonomia de professores, buscando apresentar o equilíbrio necessário requerido entre diferentes necessidades e condições de realização da prática docente. O autor destaca que há condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que uma autonomia profissional exige como requisitos básicos, mas ressalta, que isso não implica na propagação do individualismo, nem corporativismo, tampouco submissão burocrática ou intelectual: “Uma particularidade importante da autonomia é que, na medida em que refere a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional, esta nos remete necessariamente tanto a problemas políticos como educativos”.⁵⁰

Paulo Freire⁵¹, em sua derradeira obra publicada em vida, *Pedagogia da Autonomia*, também sustentou essa ideia sobre o movimento de construção do conceito autonomia. Para o autor, a autonomia vai sendo construída na experiência de várias decisões. Sendo assim, a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, respeitadora da liberdade. Pois o bom professor democrata, repleto de sonhos solidários e igualitários, sabe que autoridade e liberdade são interdependentes e ele precisa lidar com ambas.

Na *Pedagogia da Autonomia*, portanto, Freire⁵² expõe uma série de “saberes necessários” aos professores para que exerçam uma pedagogia a favor da construção de práticas autônomas e favoráveis ao combate “à *malvadeza neoliberal ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia*”. Nesta dissertação caberá analisar se tais pressupostos essenciais na formação e prática docente, tais como *reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; formação permanente enquanto professor pesquisador; curiosidade epistemológica; rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educandos*, entre outros, apareceram nos questionários aplicados aos professores do Ensino de História vinculados à Pró Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II do Ensino de História do Colégio Pedro II.

A obra do Contreras aqui citada, *Autonomia de professores*, foi justamente a referência escolhida pelos professores da pós-graduação em Ensino de História do Colégio Pedro II nas

⁴⁹ CONTRERAS, Op. Cit. p.27-30.

⁵⁰ Idem. p.29.

⁵¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.p.104-109

⁵² Idem.

indicações bibliográficas para o processo seletivo da 1ª turma de Especialização em Ensino de História (2016). Nessa obra, Contreras traçou modelos de professores e relacionou-os a concepções da autonomia profissional. Após análise dos dados dos questionários⁵³ aplicados na perspectiva dessa obra, acredito que o modelo mais apropriado para classificar os docentes da pós-graduação do Colégio Pedro II é o que o autor chamou de “intelectual crítico”, cuja concepção da autonomia profissional é descrita como: “Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino”⁵⁴.

Tal intelectual crítico pode, portanto, ser classificado dentro de uma rara categoria de professores que está muito protegida do processo provocado pela precarização/proletarização do trabalho docente descritos no capítulo anterior. Indubitavelmente, o corpo docente de professores do Ensino de História do Colégio Pedro II é formado por profissionais que estão distante da maior parte das circunstâncias aprisionadoras ou alienantes da docência.

Em nenhuma parte dos questionários respondidos, tampouco no período de um ano que convivi com os profissionais da pós-graduação do Ensino de História, constatei que esses profissionais no exercício da docência no Colégio Pedro II não teceram algum tipo de comentário relacionado a alguma dessas circunstâncias que considero serem emblemáticas do processo de precarização/proletarização: Orientações curriculares inflexíveis que exijam excessiva fidelidade a um material didático previamente estipulado e/ou confeccionado por terceiros; Incômoda cobrança para aplicação de exercícios de treinamento para avaliações externas; Responsabilização pelos resultados não satisfatórios dos alunos em exames externos; Vínculo profissional com um número excessivo de escolas; Salas de aulas superlotadas; Carga horária de trabalho incompatível com tempos destinados a preparação das aulas; Impossibilidade de realizar cursos de aprimoramento/formação contínua por estar muitas horas em sala de aula; Remuneração insuficiente para manter-se em apenas uma escola e/ou trabalhando exclusivamente como docente.

Levando-se em conta os dados obtidos, não há como concluir que os efeitos da precarização do processo neotecnicista tenha certo impacto na docência dos profissionais vinculados ao departamento de pós-graduação em Ensino de História. O fato é que tal impacto é bem menor ou menos ofensivo do que em outros sistemas de ensino públicos ou privados onde as circunstâncias relatadas acima são constantes. Conforme veremos mais adiante, a

⁵³ A metodologia da aplicação e análise desses questionários encontra-se explicada no capítulo de introdução.

⁵⁴ CONTRERAS, Op. Cit. p.211.

explicação para esse fato pode ser encontrada na estrutura profissional a qual esses docentes estão estavelmente vinculados e que será analisada ao longo deste capítulo.

Contudo, antes disso, vale destacar que tal ausência de maiores impactos não significa que os professores não estejam envolvidos conscientemente no combate aos efeitos nefastos das políticas públicas que operam na lógica privatista e neotecnicista. Em um dos questionários respondidos, há uma menção de como a autonomia deles poderá vir a ser ameaçada no contexto atual:

A limitação da autonomia consolida-se nas investidas totalizantes dos agentes públicos em formulação de políticas públicas que transformam o fazer docente em locus de ação do mercado privado, tais como BNCC e reforma do Ensino médio. (Questionário 08)

O corpo docente de professores de História que trabalham no Ensino Fundamental II e/ou Médio, de todas as unidades do Colégio Pedro II, somam mais de 80 profissionais. Desses, em 2016, formou-se um grupo de 16 membros que ministraram aulas no primeiro curso de especialização do programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Colégio Pedro II. Neste grupo encontram-se treze doutores, dois doutorandos e um mestre em diversas áreas da História⁵⁵. Todos, além da atuação na pós-graduação de formação de professores de História, continuaram vinculados aos cursos de História da Educação Básica. Dos 16 docentes, 12 responderam o questionário desta pesquisa, proporcionando a seguinte análise de dados:

Sexo Masculino	Sexo Feminino
10	02

Tabela 1: Gênero

Dos doze questionários, dez eram do sexo masculino e apenas dois do sexo feminino. Tal dado dialoga com a realidade desigual do magistério/sociedade brasileira, onde a maioria dos postos/cargos de prestígio, como o de um docente titular da pós-graduação, é ocupada majoritariamente por pessoas do sexo masculino.

⁵⁵ Em 2008 esses doutorandos obtiveram a titulação, formando o total de 15 doutores dos 16 professores. No entanto, nesse ano iniciou-se a segunda turma da Especialização com algumas substituições dos docentes. Cinco professores deixaram o núcleo e outros quatro professores do departamento de História entraram, formando um novo grupo de 15 professores, sendo 12 doutores e 3 mestres.

Nicodemos⁵⁶, ao analisar o processo de *feminização* do magistério pela dinâmica da proletarianização e da profissionalização, afirmou que no nível primário (atual Ensino Fundamental I) que tem um número considerável de professoras, há também, um crescente processo de desqualificação profissional e de desprestígio da profissão docente, pois esse segmento educacional passa a ser visto como de carreira feminina e entra na lógica de baixa remuneração profissional que marca a tendência típica da estrutura de gênero no mercado de trabalho nos moldes liberais.

Já a maior presença dos professores do sexo masculino nos patamares superiores de atuação profissional em escolarização, como o ensino “secundário” (atual Ensino Médio) e o ensino superior – onde os salários são maiores – há uma tendência histórica que, em última instância, pode ter contribuído para esse quadro majoritariamente masculino de professores de história na pós-graduação do Colégio Pedro II.

Em relação à faixa etária dos docentes da pós-graduação, o professor mais novo tem 34 anos e o mais velho 57 anos. O quadro geral expressa uma tendência normal da maior parte dos docentes de uma instituição de pós-graduação ter mais de 40 anos de idade. Agrupando-os, temos o seguinte quadro:

30 – 35 anos	36 – 40 anos	41 – 45 anos	46 – 50 anos	51 – 55 anos	56 – 60 anos
01	04	01	01	02	03

Tabela 2: Faixa Etária

Outro dado representativo é que quase a totalidade do grupo dos professores mais velhos, com mais de 40 anos, não estudou nem parcialmente, durante a sua escolaridade, em nenhum segmento, em escolas particulares. Enquanto isso, o oposto ocorre ao grupo dos professores mais novos. Quase a totalidade desses teve na formação escolar alguma passagem pela escola particular. Ou seja, a grande maioria que completou a sua escolaridade até os anos 1980 ainda vivenciou o ensino público, já a maioria formada na década de 1990 pertenceu à rede privada, situação essa que condiz com a conjuntura da expansão da rede privada de ensino descrita no capítulo anterior e a consequente precarização da escola pública, que se configura nesse cenário histórico, com características mais fragilizadas de oferta de insumos e

⁵⁶ NICODEMOS, A. Trabalho docente e proletarianização do magistério: questões atuais para o Ensino de História na educação de jovens e adultos - aproximações histórico-conceituais (capítulo 01) in O trabalho docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e resignificação de um currículo crítico. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013, pág. 113.

em sua estrutura escolar, tornando-se *mais escola* (quantitativamente), sendo *menos escola* (qualitativamente) ⁵⁷.

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Todo em escola pública	6	7
Todo em escola particular	5	4
Parcialmente em escola pública / parcialmente em escola particular	1	1

Tabela 3: Formação escolar.

Embora dentro do núcleo que estamos trabalhando haja um grupo significativo de docentes com menos de 40 anos de idade, os dados mostram que todos os professores pesquisados possuem experiência no magistério. Todos os doze estão há pelo menos uma década atuantes em sala de aula, sendo que uma parcela significativa deles já está há mais de três décadas:

10 anos	11 – 20 anos	21 – 29 anos	30 anos ou mais
02	03	02	05

Tabela 4: Tempo de magistério.

Certamente o fato que mais assegura este núcleo dos docentes do Colégio Pedro II entre os menos prejudicados por processos de proletarização é o vínculo empregatício que possuem e todas as condições favoráveis à profissionalização nele estabelecidas. Todos os professores que responderam o questionário são servidores estatutários. Dessa forma, têm remuneração, vantagens e condições previdenciárias estabelecidas num estatuto que lhes garantem considerável estabilidade.

Sendo assim, esses profissionais possuem um vínculo de prestação de serviço estimado em 40 horas de trabalho semanais, porém, essas podem ser articuladas de variadas formas. Entre os professores que responderam ao questionário, a dedicação à sala de aula varia de, no mínimo, 12 tempos a, no máximo, 24 tempos. A maior parte deles possui a média de seis turmas por ano. Porém, dois professores declararam que, por estarem ocupando cargos de chefia, se encontravam, excepcionalmente neste ano letivo, sem turmas.

Raramente esses docentes precisam se deslocar entre as unidades do Colégio Pedro II para lecionarem os seus cursos. Na Educação Básica eles estão sempre vinculados a uma única unidade e, geralmente, a uma única série. Ou seja, com exceção de eventos

⁶⁵PEREGRINO, M. Desigualdade, juventude e escola: uma análise de trajetórias institucionais. In ZACCUR E. & FÁVERO, O. Pesquisa em educação – Diferentes enfoques. Niterói, Ed. UFF, 2008.

excepcionais, reuniões de departamento e/ou cursos extras (como os vinculados ao PROPGPEC), os docentes não possuem uma jornada de trabalho que envolva deslocamento entre estabelecimentos de ensino.

Portanto, a relação que esses docentes conseguem estabelecer com o tempo de dedicação ao trabalho é de grande qualidade. Uma dedicação ao trabalho que não está integralmente vinculada a sala de aula e, tampouco, comprometida por muitos deslocamentos entre instituições de ensino permite que a rotina do docente tenha algo essencial: tempo de planejamento e pesquisa. Segundo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador⁵⁸.

Em relação ao salário desses docentes, certamente há uma variação relativa aos diferentes tempos de serviço (anuênio previsto no artigo 244 da lei 8112/90) e outras bonificações ligadas à titulação acadêmica ou auxílios alimentação, creche e transporte. Todavia, na declaração que fizeram nos questionários percebemos que a grande maioria recebe mais de R\$ 9.540,00 mensais⁵⁹.

De 5 até 10 salários mínimos	Mais de 10 salários mínimos
02	10

Tabela 5: Remuneração.

Os dois que declaram salários menores possuem menos de 40 anos e estão há menos de 15 anos no magistério. Como consta na tabela, seus salários são superiores a R\$4.770,00, o que já os colocam em um patamar de remuneração acima do previsto como inicial. Conforme edital⁶⁰ do último concurso (de 2016) para professor efetivo (40 horas) do Colégio Pedro II, o salário base pode ser de R\$ 4.234,77 à R\$9.114,67 dependendo do grau de especialização do aprovado.

Dado o exposto, podemos considerar que esse núcleo de docentes do Colégio Pedro II recebe uma remuneração que está condizente com o que indica a meta 17 do Plano Nacional de Educação (2014 / 2024), que aponta a seguinte intenção: “Valorizar os (as) profissionais do

⁵⁸ FREIRE, Op. Cit. p. 29.

⁵⁹ A base de cálculo foi o valor de R\$ 954,00 para o salário mínimo em janeiro de 2018.

⁶⁰ COLÉGIO PEDRO II - CONCURSOS E SELEÇÕES. **Concurso de professores - edital n.37/2016.**

Disponível em: <<http://dhui.cp2.g12.br>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”⁶¹. Portanto, esperasse que até o ano de 2020, todos os professores atuantes na Educação Básica do país passem a receber remuneração salarial compatível com a sua formação, nesse caso, estabelecendo nessa equiparação diferenciação aos professores com formação em nível médio, de nível superior e de pós-graduação. Para efeito de ilustração desse quadro nacional, segundo o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018)⁶², editado pelo MEC esse ano, temos os seguintes índices a serem alcançados:

No período de 2012 a 2017, a relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas (federal, estaduais, distrital e municipais) de educação básica com nível superior completo e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados com esse mesmo nível de escolaridade apresentou crescimento de 9,6 pontos percentuais. (...) De 65,2%, em 2012, essa relação percentual entre os dois grupos de profissionais atingiu 74,8%, em 2017⁶³.

Mostrando o distanciamento para o cumprimento dessa meta de equiparação do rendimento dos professores da Educação Básica com outros profissionais de mesmo nível de escolaridade, destaca-se que o atual piso salarial de professores com jornada de 40 horas semanas, por exemplo, é ajustado anualmente pelo MEC e neste corrente ano de 2018 é de R\$ 2.455,35. Além disso, se usarmos como base a última grande pesquisa realizada pelo Inep⁶⁴, a média salarial desse núcleo de docentes do Colégio Pedro II é superior a maior média entre professores de 40 horas de carga horária, conforme visualizamos na tabela a seguir:

Rede de ensino	Número de docentes	Média padronizada 40 horas semanais	Média de horas semanais do contrato
Federal	23.921	R\$ 7.767,94	39,3
Estadual	717.144	R\$ 3.476,42	31,1
Municipal	1.065.630	R\$ 3.116,35	30,6
Público	1.806.695	R\$ 3.335,06	30,9
Privada	377.700	R\$ 2.599,33	30,2

Tabela 6: Remuneração Média Ponderada por carga horária padronizada para 40H semanais-Brasil-2014
Fonte: Inep

⁶¹Relatório do 2o ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018

⁶² Relatório do 2o ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018

⁶³ P.286

⁶⁴ INEP. **Censo escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/b4aqv9zfy7bv/content/metodologia-inedita-do-inep-abre-debate-sobre-remuneracao-media-de-professor-da-educacao-basica/21206>. Acesso em: 01 out. 2018.

Contudo, vale destacar que os números apresentados nessa pesquisa servem apenas para pensarmos em uma base comparativa, pois há uma grande variação na remuneração, levando em consideração não somente a rede de ensino, mas também o estado. Os valores são uma média ponderada padronizada para jornadas de trabalho de 40 horas semanais e não refletem o valor bruto. Analisando dados específicos das outras instituições federais, por exemplo, o estado do Amapá tem uma remuneração média de R\$ 9,9 mil e o Acre, de R\$ 5,5 mil, sendo que a média nacional é R\$ 7,7 mil.

O fato a ser considerado é que os docentes do departamento de pós-graduação em Ensino de História do Colégio Pedro II não podem ser classificados como aqueles mais afetados pelo sistema de precarização docente que configurou tamanha perda salarial, gerando proletários da docência que buscam diversas formas de complementação de renda, como por exemplo, a sobrecarga de aulas em cursinhos ou escolas que limitam demasiadamente a sua autonomia, mas sim, professores que em relações de trabalho tem vivenciado o cumprimento dos preceitos legais de garantia de valorização do magistério público brasileiro, preconizado pelo atual Plano Nacional de Educação. Por outro lado, é importante ressaltar que essas condições de remuneração e estabilidade estatutária não são privilégios, mas sim, um justo direito que foram adquiridos através de um necessário processo de profissionalização que, conforme exposto no capítulo anterior, ainda é um processo que não se estendeu aos demais sistemas de ensino.

Além disso, como definimos no início deste capítulo, a autonomia docente pode ser entendida como limitada e construída de diversas formas. Como por exemplo, no questionário 12, o professor disse: *penso que existem sempre limites e dificuldades a serem superados no exercício do magistério e, portanto, a autonomia é construída ao longo do trajeto*. Sendo assim, no próprio questionário, os docentes avaliaram suas respectivas práticas autônomas e pontuaram situações que puderam ser organizadas, por ordem de incidência, no seguinte quadro:

Sente exercer MAIOR autonomia	Sente exercer MENOR autonomia
Dentro da sala de aula (7)	Avaliações formais (5)
Preparação das aulas e /ou projetos (5)	Imposições feitas pela Reitoria (3)
Avaliações específicas (2)	Definição do programa curricular (2)
Reuniões pedagógicas (1)	“Patrulha” de grupos da comunidade escolar (2)
Material didático de apoio (1)	

Tabela 7: Auto avaliação em relação às experiências de autonomia docente.

Ao visualizar esta tabela percebemos que os momentos de “maior autonomia” para os docentes estão diretamente ligados às suas aulas, seja no exercício prático de ministrá-la, conduzindo o conteúdo ou interagindo com os alunos, seja naquele momento de preparação, incluindo as reuniões e preparações de material didático de apoio ou avaliações específicas para suas turmas.

Quanto aos momentos de “menor autonomia” dessa autoavaliação, vale destacar que as respostas de maneira geral não eram enfáticas ao apontarem uma situação como extremamente prejudicial a sua autonomia, mas sim, como algo incômodo à prática docente, como por exemplo, o excesso de regulamentação de portarias e normas.

Quando questionados especificamente sobre a produção/uso do material didático, todos os professores afirmaram que tinham liberdade de escolha e/ou uso deles. Alguns enfatizaram que essa liberdade está mais acentuada no material de apoio, visto que eles escolhem previamente no colegiado o livro didático entre os indicados pelo MEC (lista do PNLD).

Já em relação às avaliações não houve consenso. Metade dos professores entendeu que existe liberdade na produção e/ou aplicação e a outra metade demonstrou-se incomodada e questionaram essa liberdade. Entre os exemplos citados como responsáveis por esse incômodo está a padronização das avaliações formais, como provas e testes, dentro do que foi chamado de “caráter tradicional”. A principal avaliação formal é a prova trimestral que está estabelecida como responsável por 70% da nota do aluno e, apenas, 30% da nota final do trimestre do aluno ficam, portanto, destinados à livre escolha de cada docente.

Por outro lado, o grupo que enxerga certa liberdade na produção e/ou aplicação das avaliações trimestrais enaltece as reuniões pedagógicas de planejamento do departamento e as confecções coletivas dessas provas pelos docentes da mesma série.

Não existem restrições explícitas à autonomia da prática docente. As práticas educacionais são discutidas entre os professores da disciplina e entre estes e outros profissionais da educação. A partir dos debates são formulados os programas, projetos educacionais, trabalhos escolares, provas e outras necessidades do fazer pedagógico. (Questionário 02)

Nessa resposta apareceu algo muito interessante e comum a outras respostas, o fato de que a autonomia para esses docentes do Colégio Pedro II não é pensada apenas no âmbito individual, mas sim, dentro da coletividade. Citações que valorizavam as ações da “comunidade escolar” ou das decisões democráticas das reuniões de departamento ou, ainda, as parcerias desenvolvidas nos projetos mostraram como a instituição está estruturalmente propícia construção coletiva da autonomia.

Portanto, de forma unânime, o ambiente de trabalho foi muito bem avaliado pelos professores no questionário. Entre as justificativas para a satisfação do corpo docente não faltaram elogios e reconhecimento na qualidade do próprio corpo docente: “*colegas academicamente qualificados, reflexivos, engajados e motivados*”. O respeito entre esses profissionais e o ambiente estimulante para a criatividade docente com “*aprofundamento das leituras para maiores debates historiográfico*”, também foram situações enaltecidas.

Igualmente bem avaliado no ambiente de trabalho foi a própria instituição. Reconheceram que o Colégio Pedro II tem um papel social e que estimula projetos coletivos, como sintetizou um professor na frase: “*instituição politizada e democratizada com eleições, fóruns de discussão coletiva*”. Outro professor ressaltou que lá eles trabalham com uma “*perspectiva humanista de formação de pessoas melhores para a sociedade*”. Desse modo, percebe-se que esses docentes encontram no próprio ambiente de trabalho uma atuação social que contemple os seus comprometerimentos políticos e sociais.

Ao serem questionados especificamente em relação a suas possíveis atuações sociais, sem que esta pergunta fosse relacionada ao Colégio Pedro II, somente três professores se declararam atuantes. Sendo que todos esses ao especificaram a sua atuação, apresentaram movimentos atrelados ao próprio Colégio Pedro II.

Atuante em movimento social	Não atuante em movimento social	Não respondeu
03	08	01

Tabela 8: Atuação em movimento social

A dimensão do Colégio Pedro II evidentemente proporciona a criação de alguns movimentos sociais promovidos pela própria comunidade de pais, alunos e os seus funcionários, como os servidores e professores. Sendo assim, existem sindicatos, associações, pré-vestibular comunitário entre outros movimentos, cujos projetos sociais puderam servir de referência para os 03 docentes que se declararem atuantes. Já alguns dos 09 que não se declararam atuantes, podem não ter reconhecido tais movimentos sociais da comunidade do Colégio Pedro II como possibilidade válida para responder a pergunta do questionário, visto que essa não estava claramente especificando que tipo de “movimento social” poderia ser considerado.

Em relação à autonomia desses docentes nos grandes eventos e projetos pedagógicos do colégio, todos os 12 professores reconheceram que há liberdade na proposição e/ou aplicação. Foram os seguintes exemplos citados de projetos institucionais já realizados nas diversas unidades, como: *Memórias da Resistência na Ditadura Militar*; *Laboratório de*

Estudos em História das Cidades; Modelo Interno de Diplomacia; Núcleo de Estudos em História Audiovisual; Feira Africanidades “Kizomba”; Caleidoscópio de Textos e Imagens do Rio de Janeiro; entre outros.

Para finalizar a análise desse ambiente de trabalho destacado pelos professores, vale ressaltar a relação deles com os alunos. Também apareceram, na justificativa para a forma positiva que viam o ambiente de trabalho, o “renovador” ou “inspirador” “entusiasmo dos alunos”. Tal atribuição merece destaque por também estar de acordo com um dos aspectos relevantes da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, na qual, o autor defende que “*não há docência sem discência*”. Segundo o seu raciocínio: quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e se desenvolve o que chamou de 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançaríamos o conhecimento cabal do objeto, pois “*transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador*”⁶⁵.

Essa colocação do Freire é exatamente a recusa crítica ao ensino “bancário”, o qual deforma a necessária criatividade do educando e educador. O núcleo de educadores aqui analisados certamente demonstra comungar de tal pensamento. Seja na elaboração dos projetos mencionados, nos cursos da pós ou nas aulas da educação básica transpareceu haver certa “*rigoriedade metódica*”, a qual Freire atribuía necessária a prática docente. Para esse autor, a importância do papel do educador não está apenas na tarefa de ensinar os conteúdos ou ser mecanicamente memorizador, repetidor credenciado de frases e de ideias inertes. Freire defendia um professor crítico, aquele que ensina o conteúdo, mas também, é desafiador, problematizador e, assim, estimulador do “pensar certo”, algo que se traduz em rejeitar o pensamento único. Sobretudo o pensamento que justifique preconceitos de raça, classe ou de gênero ofendendo a diversidade do ser humano⁶⁶.

É justamente neste princípio essencial da preservação da pedagogia da autonomia que aparece um incômodo de alguns docentes do Colégio Pedro II e que chegou a ser mencionada por dois deles como momentos que sentem menor autonomia.

Recentemente, o contexto político também determinou uma atenção maior da nossa parte quanto à abordagem de certas temáticas em sala de aula. Isso porque a comunidade escolar - com suas especificidades - tornou-se, positivamente, mais participativa e, negativamente, mais vigilante em relação a certos projetos da escola que tratam de temas entendidos, cada vez mais, como polêmicos. (Questionário 05)

⁶⁵ FREIRE, Op.cit. p. 33.

⁶⁶ Idem, p.25-27.

A “vigilância” negativa mencionada vem constantemente atingindo o Colégio Pedro II, através de notificações do Ministério Público Federal ou acusações e panfletagens de movimento que afirmam que o Colégio⁶⁷ (e seus profissionais, incluindo professores de História e o sindicato que os representa) forma militância para partidos políticos e, portanto, há nas aulas o que chamam de doutrinação ideológica.

Como um dos maiores alvos dos simpatizantes de movimentos como o “Escola Sem Partido”⁶⁸ e Movimento Brasil Livre⁶⁹ o Colégio vem tentando se posicionar através da promoção de palestras, cursos e discursos⁷⁰ que trazem no conceito “autonomia” um pilar de luta pela liberdade de cátedra.

Todavia, obviamente os professores do departamento de pós graduação entendem que esse patrulhamento é uma questão social que não os atinge com exclusividade e, por enquanto, ainda são categorizados como apenas um incômodo.

Existem grupos atuantes na sociedade atual que patrulham as discussões promovidas pelos professores, particularmente os da área de ciências humanas. Tenho impressão de que esta é uma questão bastante forte na escola em que trabalho, por ser uma instituição bastante politizada, e com uma certa projeção no cenário regional, o que a coloca no centro de uma polarização política, com grupos de pais, alunos e professores muito atuantes (e frequentemente radicalizados) tanto à esquerda, quanto à direita. Mas, como a liberdade de cátedra ainda é protegida por lei, esses grupos apenas fazem pressão e não chegam a afetar diretamente minha autonomia. (Questionário 03)

Essa questão social recentemente ganhou força e atualmente está mobilizando educadores para as discussões a ela relacionadas. Tanto o movimento intitulado Escola Sem Partido e o seu desdobramento no Projeto de Lei nº 867/2015, em trâmite na Câmara dos Deputados, são, no mínimo, “vigilantes” ou “patrulhadores” da autonomia docente.

O site do Escola Sem Partido insita a fiscalização aos professores com instruções para “flagrar o doutrinador”⁷¹ ou “planejar uma denúncia”⁷², o que na prática se traduz em gravar

⁶⁷ Ver: ÉPOCA. **Educação**. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/03/procuradoria-entra-com-acao-contra-colegio-pedro-ii-e-psol.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Ou: OGLOBO. **Brasil**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/projeto-acirra-debate-sobre-neutralidade-politica-na-escola-19681318>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

⁶⁸ Ver: ESCOLA SEM PARTIDO. **O movimento - #escolasempartido**. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

⁶⁹ Ver: MOVIMENTO BRASIL LIVRE. **Propostas**. Disponível em: <<http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

⁷⁰ Ver: COLÉGIO PEDRO II. **Novo curso de extensão aborda autonomia intelectual e aprendizagem**. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=6164>>. Acesso em: 22 jul. 2017; COLÉGIO PEDRO II. **Debate sobre autonomia educacional conta com 150 participantes**. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%c3%adicias2016/5266-debate-sobre-autonomia-educacional-conta-com-150-participantes.html>. Acesso em: 22 jul. 2017

⁷¹ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador/>>. Acesso em: 15/9/2016.

⁷² Disponível em: <<http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia/>>. Acesso em: 15/9/2016

ou fotografar aula e na divulgação, evidentemente fora do contexto, de conteúdos supostamente “doutrinadores”.

Segundo Fernando Penna, entre as principais características desse fenômeno educacional, há uma concepção de escolarização “ *muito próximo de um neotecnicismo. O professor aplica, transmite conhecimento, não discute valores, não pode falar sobre a realidade do aluno.*”⁷³ Outra característica se remete a uma desconfiança e desqualificação do professor cuja “*lógica de desqualificação do professor se aproxima muito de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor.*”.

Nesse sentido, a que tudo indica, os ideais educacionais do movimento ESP estão totalmente contemplados numa estrutura de total precarização das instituições de ensino, como se, para os seus defensores, quanto mais precária e falida for essa estrutura, mais fácil será inserir esse modelo mercadológico de ensino.

Vale acrescentar também que, segundo o autor, essa aproximação ideológica dos movimentos conservadores às reformas empresariais neotecnistas se propagam por meio de discursos simplistas, porém, contagiante:

Utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional. Os memes, imagens acompanhadas de breves dizeres, têm uma grande importância nesse discurso simplista⁷⁴.

Portanto, entre os maiores desafios para a prática da autonomia dos professores de História que vivenciam as circunstâncias relacionadas pelo autor, está, a meu ver, na aplicação de aulas dinâmicas que busquem enaltecer o Ensino de História; exercer a liberdade de cátedra, fortalecendo a função crítica e respeitável do docente e, ainda, proporcionar um ambiente positivamente colaborativo por parte dos alunos.

⁷³ PENNA, Fernando de Araujo. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In:FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p.38

⁷⁴ Idem, p.35

Capítulo 3: Os Desafios do Ensino de História no Colégio Pedro II e na construção da Oficina Caneta da Reescrita.

A estrutura do Colégio Pedro II e, como colocado nos capítulos anteriores, a profissionalização autônoma estabelecida nos vínculos empregatício dos docentes, permitiram a essa instituição criar um Departamento de História que, ao longo dos anos, foi gerando importantes espaços para o desenvolvimento do Ensino de História. Segundo a apresentação do próprio departamento⁷⁵:

O Departamento de História do Colégio Pedro II busca o desenvolvimento de atividades que reafirmem a indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão na Educação Básica. A participação de docentes e discentes de todos os níveis e modalidades de ensino é fundamental no êxito e na amplitude dos objetivos do Colégio, tendo em vista o eixo principal dos trabalhos desenvolvidos pelo departamento na construção do conhecimento histórico.

Com esse propósito o Departamento de História atua em nove *campi* do Colégio Pedro II, com atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. O *Laboratório de Metodologia e Ensino de História* (LMEH), por exemplo, localizado em São Cristóvão III, tem entre os seus objetivos: “a implementação e avaliação de novas metodologias para o Ensino de História”; “estabelecer institucionalmente, para alunos e professores, a articulação entre formação teórica e prática”; “ser um espaço de reflexão sobre o ensino da História nos diferentes níveis educacionais”; “criar um espaço permanente de diálogo acadêmico na área de Ensino de História, agregando pesquisadores e interessados na temática” e “contribuir para a formação dos professores de história de ensino básico”⁷⁶.

Outro exemplo de atuação do departamento de História no campo do Ensino de História é o *Núcleo de Pesquisa em Ensino de História* (NUPEH) que gera importantes projetos para não só refletir teoricamente sobre área, como também, criar práticas que envolvam os docentes e discentes do Colégio. Nessa perspectiva, por exemplo, surgiu em 2013 o projeto *O Ensino de História sob a perspectiva histórica / historiográfica* que buscou “afirmar a intersecção entre pesquisa e ensino e entender que a prática docente elabora ou retraduz leituras do passado, cujas abordagens teórico-metodológicas convergem para o campo historiográfico e teórico da oficina da História”⁷⁷.

⁷⁵ Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/176-departamentos_pedagogicos/dp_historia/1505-departamento-pedag%C3%B3gico-hist%C3%B3ria.html> Acesso em: 01/11/2018.

⁷⁶ Trechos retirados da entrevista com uma das fundadoras do laboratório, a Profª Dra. Marcia Pinto Bandeira de Mello, na revista: Educação em Pauta .REVISTA DA ADCPII, Ano I - Nº 1 - Dezembro/2014, p. 10-11.

⁷⁷ “Projetos em execução no Departamento de História”, Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/1506-projetos-em-execu%C3%A7%C3%A3o-no-departamento-de-hist%C3%B3ria.html>> Acesso: 01/11/2018.

Vale destacar que, mais uma vez, é possível perceber o quanto convergente é a atuação do Departamento de História do Colégio Pedro II com alguns dos *saberes necessários à prática educativa* teorizada por Paulo Freire. Para o autor, projetos como esse do NUPEH que possibilitam os docentes analisarem continuamente suas práticas docentes se enquadram no pressuposto “*ensinar exige reflexão crítica sobre prática*”:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.⁷⁸

Similarmente, a própria Especialização em Ensino de História, cujos docentes foram objetos desta pesquisa, é um curso de pós-graduação lato sensu cujo um dos objetivos é “criar um espaço de discussão, no qual as articulações teoria e prática sejam realizadas, visando a formação continuada de professores a partir das necessárias conexões entre teoria acadêmica e prática pedagógica”⁷⁹.

Nesse sentido, uma das respostas do questionário da pesquisa contemplou perfeitamente esse objetivo. Quando questionados a respeito de quais concepções/crenças sobre o Ensino de História foram se alterando ou se confirmando ao longo da trajetória profissional na pós-graduação do Colégio Pedro II, um professor respondeu:

Primeiro o papel da instituição no que diz respeito a formação de professores. Eu realmente acho que o Pedro II é uma instituição muito singular no que diz respeito a educação básica, extremamente politizada, razoavelmente democrática, com maior espaço para experiências pedagógicas incomuns... Na minha opinião, muito mais do que a minha qualificação acadêmica, é a minha experiência como professor do Pedro II por 10 anos que me permite contribuir para a formação de outros professores. Por outro lado eu sempre encarei minha disciplina na pós como um fórum para reflexão e debate entre professores de História (atuantes ou não) sobre a nossa atividade docente, um espaço onde eu tenho tanto a aprender quanto ensinar. (Questionário 03)

Um elemento interessante para observarmos nesta resposta é a valorização do Colégio Pedro II como um espaço “singular”. Realmente, para o campo do Ensino de História, o colégio tem uma importante peculiaridade de reunir educação básica e uma pós-graduação de especialização voltada para o ensino dentro do mesmo espaço, o que facilita a atuação/troca entre pesquisadores e professores. Para o professor do questionário 03 essa sua vivência na

⁷⁸ FREIRE, Op.Cit. p.38

⁷⁹ Inciso 2º, *Objetivos*, do Manual do curso de Especialização em Ensino de História Ano: 2016. p.2

educação básica nos moldes do Colégio Pedro II, o capacitou muito mais para atuar na área do Ensino de História do que a sua formação acadêmica.

Certamente, outros professores questionados também compartilham desse sentimento. Nos questionários foram apresentados 15 títulos de dissertações e/ou teses correspondentes aos cursos de mestrado e doutorado dos professores, desses 15, apenas 4 aparentavam uma ligação clara com o Ensino de História. Ou seja, a formação/atuação desses docentes no Ensino de História está muito vinculada ao ambiente interno do Colégio Pedro II, seja nas trocas com os colegas de departamento ou na relação com os seus alunos-professores⁸⁰ da pós-graduação, ou até mesmo, no aprendizado mútuo das aulas com os jovens alunos da educação básica, afinal, como Freire ressaltou *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*⁸¹, configurando, assim, uma formação e construção de uma determinada identidade docente que se forja com e no saber da experiência, acumulado em suas trajetórias docentes e em diálogo estreito como a constituição de seu projeto pessoal, político e profissional de atuação como trabalhador docente naquela instituição de ensino.

Portanto, neste pensamento teórico de Freire, os educadores devem respeitar e aproveitar o saber e a carga cultural que os alunos trazem. Ou seja, todos, educandos e educadores, possuem saberes que foram socialmente construídos e que podem e devem ser trocados e debatidos. Nesta lógica, o autor diz ser de bom proveito saber relacionar os conteúdos curriculares e as experiências dos indivíduos, a teoria com a realidade social.

Contudo, como vimos nos capítulos anteriores, na realidade atual, a relação prática dos professores e alunos não está inserida numa conjuntura favorável ao ideal harmônico de trocas recíprocas de saberes. Problemas como as pressões das reformas empresariais neotecnicistas nos currículos e em determinadas políticas educacionais; o “patrulhamento” / “vigilância” dos docentes inibindo a sua liberdade de cátedra e, ainda, a descrença no conhecimento histórico, desafiam o sucesso dessa relação de aprendizado.

Nos questionários aplicados havia a seguinte questão: “Atualmente, para você, qual é o lugar e a importância do Ensino de História no currículo escolar?”. Em quase todas as repostas a perspectiva apresentada compartilhava uma preocupação com a situação do Ensino de História nos tempos atuais. Conforme podemos constatar nos trechos a seguir, o Ensino de História, para esses docentes, é um campo que está desprestigiado e até ameaçado.

⁸⁰ O público alvo da especialização são professores da educação básica, atuantes, graduados em História ou áreas afins. Entretanto o único pré-requisito para se candidatar a uma das vagas é possuir diploma ou certificado de conclusão de licenciatura emitido por instituição de Ensino Superior reconhecida pelo MEC.

⁸¹ Op. Cit. p.30

O Ensino de História encontra-se sob ataque (assim como outras disciplinas da área de Humanidades), pois ele deveria pautar-se na crítica, o que poderia levar, por exemplo, à desconstrução dos mitos fundadores nacionais. (Questionário 07)

Já tivemos dias melhores. Como em outros casos já bastante conhecidos (Sociologia e Filosofia) a importância da História vem sendo questionada pela tecnoburocracia das instâncias oficiais. O lugar da História é um posto de combate contra todos esses assédios. (Questionário 09)

Encontra-se em uma condição rebaixada, compatível com o processo de burocratização e mercantilização do processo de auto formação que deveria nortear as políticas pedagógicas. (...)

Que, malgrado os esforços de alguns, o pedagógico ainda estará, por um longo tempo, subordinado ao burocrático. (Questionário 06)

O “ataque” às ciências humanas mencionado no questionário 07 é semelhante ao referido no questionário 09, visto que, ao responder aquela outra pergunta sobre o as concepções/crenças que se transformaram ao longo da trajetória do seu envolvimento com a Pós-Graduação em Ensino de História no Colégio Pedro II, o professor do questionário 07 afirmou:

Basicamente, a defesa da autonomia docente, a necessidade de o professor procurar qualificar-se ao máximo e a importância de preservação do espaço público de modo a evitar a crescente privatização das funções educacionais. (Questionário 07)

Mediante o exposto, nota-se que nesses trechos dos três questionários (06, 07 e 09) aparecem certa preocupação com o impacto das “privatizações” e/ou “mercantilizações” das funções educacionais que, por sua vez, é caracterizada pelo processo de “burocratização” do ensino que muitas vezes sobrepõe tais interesses administrativos (privados) aos princípios pedagógicos da instituição e/ou de práticas autônomas dos seus docentes.

Em outro questionário esse desprestígio do Ensino de História apareceu mais claramente com referências às reformas curriculares formalizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017):

O Ensino de História é fundamental para a percepção dos indivíduos da sociedade sobre realidade, contudo, muitas vezes, é considerado pouco importante pela população em geral. No currículo escolar, especificamente, o Ensino de História tem um lugar que considero adequado no ensino fundamental, como matéria obrigatória entre 2 a 3 tempos semanais. Quanto ao ensino médio, ainda existem muitas incertezas, devido à nova reforma do ensino médio e à BNCC, que não especificaram o lugar da História nos currículos. Não obstante, o Ensino de História deveria estar, no novo ensino médio, em todos os itinerários formativos, a partir dos assuntos específicos dessas formações. Como todos os conhecimentos e técnicas têm história, essa disciplina pode colaborar para a percepção de que as Ciências e tecnologias não estão descoladas da sociedade, mas em constante relação com ela. (Questionário 02)

A mesma linha de pensamento foi usada pelo professor do questionário 04 que considera o lugar do Ensino de História no currículo escolar “central, não obstante o esforço sistemático das diversas esferas governamentais em esvaziar o programa de História proposto para a Educação Básica”. Assim, nota-se que as discussões curriculares estão atualizadas no Departamento de História do Colégio Pedro II. Há alguns anos, o projeto *Abordagens e Perspectivas do Currículo do Ensino de História na Educação Básica* é apresentado como uma pesquisa que “encontra-se articulada ao Ensino de História, quanto aos objetivos e métodos, em particular sobre o seu lugar na Educação Básica diante dos desafios e inquietações da contemporaneidade”⁸². Dessa forma, entre os objetivos desse projeto estabelecia-se a intenção de abordar outras perspectivas e possibilidade do Ensino de História.

Embora as reformas curriculares não sejam exatamente o foco principal deste capítulo, é importante ressaltar que o atual debate curricular está plenamente inserido nas disputas pelo controle das políticas educacionais e, também, impactam a autonomia docente, conforme percebemos nessa reflexão da Katia Abud:

Estão adequando o “currículo da escola ao currículo da vida”. O homem moderno é formado para o mundo do trabalho, deve estar ajustado ao interesse das empresas cujo conceito substitui a importância que o conceito de nação possuía, quando da expansão da escola burguesa, no século XIX. Portanto, as disciplinas do currículo devem estar voltadas para a formação desse homem, pouco questionador, mas empreendedor para qual o mundo é objeto de conhecimento, ao qual o aluno deve estar ajustado.

A mudança dos currículos atinge também os professores. Ao mesmo tempo em que afirmam a inclusão dos alunos, os novos projetos excluem os professores. A reflexão sobre o campo de conhecimento e sobre seu próprio trabalho está afastada do professor, pois os mesmos valores impostos aos alunos, recaem também sobre os professores. A elaboração dos currículos se faz em esferas distantes da sala de aula, afastando os profissionais do magistério dos debates sobre eles⁸³.

Para além desses efeitos negativos, a imposição curricular, desconectada dos agentes escolares e das suas respectivas demandas (especificadas conforme suas variadas realidades locais), colabora também para uma perceptível desvalorização e descrença generalizada na construção do conhecimento em sala de aula. É claro que esse fenômeno não é peculiar ao Ensino de História, tampouco ao Colégio Pedro II, mas, apareceu em um dos questionários e consta como mais um dos atuais desafios para os profissionais do Ensino de História.

⁸² “Projetos em execução no Departamento de História”, Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/1506-projetos-em-execu%C3%A7%C3%A3o-no-departamento-de-hist%C3%B3ria.html>> Acesso: 01/11/2018.

⁸³ ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. *Encontros com a História*. XIV Encontro Regional de História, Sujeitos na História: práticas e representações, 8-11 set. 1998. Anpuh-SP/PUC-SP. Bauru: Edusc, 2001, n.2, p.138/139.

Pode não ser muito simpático, mas, acho que os cursos de graduação devem melhorar muito e que a área de Ensino de História ainda é vista como menor diante da pesquisa histórica. Falta crença na construção do conhecimento em sala de aula. E há desvalorização por parte dos próprios alunos com aqueles que optaram por ficar na área do magistério. (Questionário 10)

Essa constatação do professor do Colégio Pedro II também é desenvolvida no artigo “*Por que os alunos (não) aprendem História?*”⁸⁴, no qual Flavia Caimi explora especificamente este tema da estrutura desmotivadora do aprendizado.

Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável.

Nesse artigo Caimi traz a tona uma série de questões que permeiam as discussões sobre o ensino/aprendizagem da História e a formação de professores para a História escolar. As indagações trazidas pela autora, tais como: *Quais são os saberes necessários à docência da História escolar? Quais os limites da chamada “História tradicional” para atender às atuais demandas do ensino-aprendizagem da História? De que maneira os alunos constroem os conhecimentos históricos, os conceitos, as noções espaço-temporais? Que caminhos e alternativas são viáveis, atualmente, na formação do professor de História?* São também algumas das questões que nortearam essa pesquisa e, sobretudo, motivaram a elaboração de um “produto” de conclusão do mestrado profissionalizante em Ensino de História que, voltado para os docentes de História, contribuísse no enfrentamento de difíceis desafios do ensino/aprendizagem da nossa área.

Em vista disso, elaborei e apliquei a *Oficina Caneta da Reescrita* que será descrita e exemplificada no final do próximo capítulo. Por ora, é necessário explorar melhor os objetivos desta oficina nesse contexto de desafios do Ensino de História no tempo presente. Para tanto, “reescrevo” algumas das questões colocadas por Caimi, a começar por: De que forma a chamada “História Oficial”, com suas versões “incontestáveis” da História, não limita

⁸⁴ CAIMI, F. *Por que os alunos (não) aprendem História?* RJ, **Revista Tempo**, n. 21, 2006. P.18/19.

ainda mais a aprendizagem por ser geralmente ministrada em sala de aula por métodos tradicionais⁸⁵?

A *Oficina Caneta da Reescrita* visa problematizar essa “História oficial”, partindo do princípio que por muitos anos ela monopolizou as produções didáticas e orientou as aulas expositivas, porém, sendo propositalmente manipulada em prol dos interesses dos grupos que dominavam o Estado. Um dos maiores exemplos disso é o próprio Ensino de História do tradicional Colégio Pedro II que teve suas origens na época do Império Brasileiro. Na apresentação do Departamento de História do Colégio consta o seguinte trecho:

O surgimento da disciplina de História no Brasil está fortemente vinculado ao Colégio Pedro II e sua contribuição na formação do Estado Monárquico do século XIX e na construção de uma determinada ideia de Nação. Os primeiros livros didáticos de História do país foram escritos por professores do Colégio Pedro II: "Compêndio da História do Brasil", de José Inácio de Abreu e Lima, publicado em 1843, e "Lições de história do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II", de Joaquim Manuel de Macedo, publicado entre 1861 e 1863⁸⁶.

Citando Gramsci e o que chamou de “biografia da nação”⁸⁷, Santos⁸⁸ enfatiza essa ideia da História a serviço dos interesses do Estado para moldar o nacionalismo que lhe convém e dessa forma coordenar as massas. Nessa mesma linha, Adorno⁸⁹ exemplifica o caso da Alemanha, após a 2ª Guerra Mundial, mostrando como foi possível reelaborar o passado numa tentativa de formar uma memória que liberta aquele povo da culpa, ressentimento e violência.

Foi justamente nesse período que Iggers⁹⁰ aponta o surgimento de uma forte produção acadêmica crítica dos métodos das ciências sociais que determinaram a pesquisa histórica nas duas décadas após a Segunda Guerra Mundial. Concordando com a necessidade de “uma nova forma de escrita da História”, o autor endossa a crítica ao que chamou de historiadores do “establishment acadêmico”, que por não se identificarem com as demandas sociais e tentarem manter o seu status quo, não encararam devidamente “as forças homogeneizadoras

⁸⁵ Bittencourt (2004) apoiada em Cordeiro (2000) indica: Ele [o método tradicional] é fundado numa relação professor-aluno autoritária, que por sua vez está inserida numa hierarquia de saber mais ampla que vai desde a Universidade (local de excelência da produção do conhecimento, passando pelo livro didático e pelo professor de 1º e 2º graus, até chegar ao aluno, mero receptor de um conhecimento que aparece para ele já pronto e acabado (CORDEIRO, 2000, p. 60 apud BITTENCOURT, 2004, p. 227)

⁸⁶ Disponível em: http://www.cp2.g12.br/component/content/article/176-departamentos_pedagogicos/dp_historia/1505-departamento-pedag%C3%B3gico-hist%C3%B3ria.html Acesso: 01/11/2018.

⁸⁷ GRAMSCI, Antônio. El "Risorgimento", trad. esp., Buenos Aires, Granica, 1974, p. 91.

⁸⁸ SANTOS, M. A invenção do Brasil: um problema nacional. In: **A invenção do Brasil- ensaios de História e cultural**: Ed. UFRJ, 2007, p. 65.

⁸⁹ ADORNO, Theodor. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29-49.

⁹⁰ IGGERS, G. Desafios do século XXI à historiografia. In: **Revista da História da Historiografia**. Ouro Preto/MG, n04, março de 2010, p.105-108.

da globalização”, assim como também, “as formas econômicas e culturais de resistência a este processo”. Ou seja, ajudaram as biografias de Estado construir narrativas hegemônicas que sustentam a História oficial dos vencedores.

Segundo Iggers, foi somente após a Guerra Fria que foi possível estabelecer uma “nova História cultural” que adequaria às representações históricas o significado de cultura e da linguagem “para as construções conceituais da realidade em constante mutação”. Conforme exemplificado no seguinte trecho:

(...) pela primeira vez, a mulher e as relações de gênero tiveram um papel relevante. Também as classes inferiores não receberam atenção somente como objeto de opressão econômica e social, mas também como objeto de opressão cultural. Esta nova pesquisa tinha um tom político, que remete aos confrontos dos anos sessenta e que se dirigia ao que foi proclamado no Ocidente como “História vista de baixo” (...)⁹¹

Exatamente nessa conjuntura que Laville, em a *Guerra das Narrativas*, descreve a origem do conflito entre uma *Educação cívica* e uma nova Educação Cidadã:

Houve um tempo em que o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. Essa maneira de ensinar a história foi se tornando menos necessária à medida que as nações foram percebendo que estavam bem assentadas e cessaram de temer por sua própria existência. Nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático. A ideia de “cidadão participante” começou a substituir a de “cidadão-súdito”⁹².

Portanto a superação da pretensa narrativa da História oficial, calcada na intensão da educação cívica, por uma narrativa democrática que vise à formação cidadã dos alunos é, também, uma questão desafiadora que permeia o Ensino da História. Laville complementa que o ensino da História ao eximir-se do ensino de instrução nacional para assumir sua função de educação para a cidadania democrática, mudou também a sua lógica pedagógica de “uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos”.

Para exemplificar esse processo Laville destaca o caso da França que na década de 1970 e no início da década de 1980 implementou a reforma dos programas de história que

⁹¹ IGGERS, Op. Cit. p. 108.

⁹² LAVILLE, Op. Cit. p.126/127.

rompeu com o tradicional programa da Terceira República⁹³. Ao romperem com a orientação programática centralizada no aluno, privilegiaram o que chamou de uma *pedagogia de aprendizagem pela descoberta* e não mais uma *pedagogia da recepção*⁹⁴.

No Brasil, as reformulações nos programas de história que marcaram essa mudança promotora da educação cidadã e focalizada no aprendizado, foram impulsionadas pela lei 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No seu artigo 22 deixou claro que cabem as escolas “(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Segundo Bezerra, a tônica dessa lei:

Incide sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender e de adquirir conhecimentos e habilidades, e sobre a formação de valores. Portanto, os objetivos da escola básica, segundo essa lei, não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade⁹⁵.

Plenamente ciente e colaborador desta diretriz está um dos professores que, no questionário, apresentou a seguinte resposta como sendo, no seu ponto de vista, a importância do Ensino de História no currículo escolar:

A principal importância do Ensino de História, no meu entendimento, é promover uma formação cidadã, a partir do desenvolvimento do senso crítico e da valorização dos direitos humanos. Em segundo plano, mas também bastante importante, é o desenvolvimento das noções de temporalidade, historicidade e algum domínio do conteúdo historiográfico e dos conceitos das ciências humanas. (Questionário 03)

Vale destacar que o professor cita importantes tarefas complementares a este Ensino de História formador da cidadania, como noção de temporalidade e domínio dos conceitos das ciências humanas. Compactuando com essa visão, acredito ser necessária agora a reflexão acerca de outra questão lançada por Caimi⁹⁶ e que também foi pensada para a elaboração da *Oficina Caneta da Reescrita*: “De que maneira os alunos constroem os conhecimentos históricos, os conceitos, as noções espaço-temporais?” É claro que nem a Oficina e, tampouco este capítulo, têm a pretensão de solucionar ou esgotar o debate para tamanha questão. Contudo, antes de apresentar de que forma a Oficina dialoga com esses temas,

⁹³ Período da História da França iniciado, em 1870, após o fim do império bonapartista de Napoleão III e finalizado, em 1940, na ocupação alemã na 2ª Guerra Mundial.

⁹⁴ LAVILLE, Op. Cit., p.129/130.

⁹⁵ BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. in: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula : conceitos, práticas e propostas**. São Paulo : Contexto, 2013, p. 37.

⁹⁶ CAIMI, F. *Por que os alunos (não) aprendem História?* RJ, **Revista Tempo**, n. 21, 2006. P.18/19.

desenvolveremos aqui uma análise que desmembra essa questão, apresentando primeiro o debate acerca dos *conceitos*, em seguida, a *noção de temporalidade* para, por fim, analisar a construção dos *conhecimentos históricos*.

Em outro questionário respondido por um professor de História da pós-graduação do Colégio Pedro II, a preocupação com o ensino da História articulado ao domínio dos conceitos aparece como um fio condutor do aprendizado do aluno:

Na minha visão, [a importância do Ensino de História] é o papel de estruturar pensamento, dar ao aluno base conceitual para que o mesmo consiga seguir adiante, e seja construtor do seu próprio conhecimento. Proporcionar estabelecimentos de relações entre os diversos conteúdos de história e outras áreas. (Questionário 10)

Dando prosseguimento a afirmação desse professor, entendemos que a sala de aula é um espaço apropriado para que os professores de diferentes disciplinas possam trabalhar conceitos importantes para conscientização dos alunos que, a posteriori, serão necessários na atuação deles na sociedade. Além disso, em guerras de narrativas, disputas no campo linguístico em torno de classificações são muito comuns. Logo embates como o de “golpe” X “impeachment”; “professor” X “doutrinador”; “esquerda” X “direita”, “flexibilização” X “precarização” estão bem presentes em conversas da sociedade e que certamente interferem nas aulas de História.

No entanto, o discernimento daquilo que é considerado ser conceito histórico para o que é, por exemplo, classificado como “categoria” ou “conteúdo”, é um saber raro e nada simples na prática docente. Não caberia aqui o aprofundamento desse debate, todavia, é esclarecedora a maneira didática que Itamar Freitas desenvolveu em seu texto “O que são conceitos históricos?⁹⁷”. Como, por exemplo, no trecho que apresenta a definição de Koselleck:

Para ele, conceitos são “atos de linguagem” que reúnem experiências (passado) e expectativas, que têm a função de designar (nomear) e caracterizar (criar) aspectos (elementos) da realidade (da história). Mas, não são simplesmente palavras. Evidentemente, “todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito [histórico]. Conceitos [históricos] contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos” (Koselleck, 2006, p. 108; 1992, p. 35) (...) Koselleck afirma, ainda, que os conceitos históricos “apontam claramente para acontecimentos, situações ou processos históricos”; em outras palavras, designam fenômenos concretos, datados – elementos do processo histórico – como Reforma, economia escravista antiga. As categorias, ao contrário, são formais, nada dizem “sobre uma história concreta – passada, presente ou futura”. O seu papel é “delinear e estabelecer as condições das histórias possíveis” –

⁹⁷ FREITAS, Itamar. O que são conceitos históricos? In: **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014. p. 61-100.

experiência, expectativa, espaço, tempo, senhor e escravo, forças produtivas e condições de produção (Koselleck, 2006, p. 305-309)⁹⁸.

Para além do domínio sobre o entendimento dos conceitos, faz parte das atribuições dos professores de história outros cuidados na hora de trabalhar suas aplicações. Freitas aconselha sempre a historicização dos conceitos para evitar o que considerou como erros, tais como de classificação no emprego hipo ou hiperdimensionado; nos anacronismo ou nas generalizações descabidas ⁹⁹.

Conselho semelhante aparece em Circe Bittencourt¹⁰⁰. Ela alerta que antes mesmo de trabalhar com os conteúdos em sala de aula há uma tarefa fundamental do pesquisador/professor de História que é “selecionar os conceitos-chave, contextualizá-los e utilizá-los na organização dos dados empíricos.” Além disso, a autora orienta para o cuidado em empregar o sentido dos conceitos provenientes de outras áreas científicas ou até mesmo do senso comum, utilizado, por exemplo, pelos meios de comunicação. Também faz referência ao perigo da aplicação atemporal do conceito, cometendo anacronismos lamentáveis. Em suma, os professores devem ter um domínio metodológico para o emprego correto dos conceitos.

Mesmo cientes de que alguns conceitos são mutáveis e suas interpretações estão sujeitas às interferências provocadas por especificidades do tempo histórico que eles estão inseridos, os professores de história, segundo Freitas, podem pensar em “*conceitos estruturantes que devem ser desenvolvidos no Ensino de História*”. A mesma ideia aparece também em Bezerra:

Alguns conceitos fazem parte do arcabouço que foi se constituindo através dos tempos, pela prática dos historiadores. Construiu-se uma “lógica da História”, que pode ser concebida como um conjunto de procedimentos e conceitos em torno dos quais devem girar as preocupações dos historiadores. Independentemente das mais variadas concepções de mundo, posicionamentos ideológicos ou proposições de ordem metodológica, não há como não trabalhar com esses conceitos, ou pelo menos com uma parte importante deles. As propostas pedagógicas, sejam elas quais forem, têm um compromisso implícito com essas práticas historiográficas ao produzirem o conhecimento histórico escolar com suas especificidades e particularidades. O que diferencia as diversas concepções de História é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados¹⁰¹.

⁹⁸ As citações mencionadas foram referenciadas em:

KOSELLECK, Reinhart. História dos conceitos e história social. In: **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC-RJ, 2006, p.108; 305-309 [Primeira edição em alemão – 1979].

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 35, 1992

⁹⁹ FREITAS, Op.Cit.. p. 61-100.

¹⁰⁰ BITTENCOURT, Op. Cit. p. 191

¹⁰¹ BEZERRA, Op. Cit., p. 37-48.

Na lista dos “conceitos estruturantes” fundamentais para o ensino da História que são citados por esses autores estão: *História; Processo Histórico; Sujeito Histórico, Cultura; Cidadania; Civilização; Sociedade; Poder; Economia; Tempo e Fonte Histórica*. De fato nessa lista todos os conceitos possuem um caráter essencial para o ensino da História e, ainda, são viáveis de serem trabalhados em todas as séries do Ensino Fundamental II e Médio. Quase todos os conceitos citados são também, de alguma forma, trabalhados na *Oficina Caneta da Reescrita*, mas, neste momento, atentemos para a relevância da compreensão dos conceitos *História, Processo Histórico, Sujeito Histórico e Fonte Histórica* e suas relações no Ensino de História e o *tempo* presente.

Segundo Humboldt¹⁰², a priori o historiador aparenta ser alguém que meramente recebe e reproduz, de forma expositiva, as informações sem apresentar autonomia ou criatividade. Porém, o autor afirma que a autonomia e criatividade não estão naquela produção previamente dada a eles, mas sim, no momento que, com sua própria força, dão forma aquilo que seria impossível dentro de uma mera reprodução.

Portanto, é relevante que todos os estudantes de História entendam que o trabalho do historiador na busca pela “História verdadeira” é demasiadamente complexo. Requer uma seriedade nas escolhas das fontes históricas e na metodologia de pesquisa. Além disso, só é possível dentro de um árduo trabalho de investigação que obtenha um determinado distanciamento do investigador com o objeto. Tal distanciamento foi bem exemplificado na metáfora das nuvens criada por Humboldt¹⁰³. Assim, para o autor “a verdade histórica pode ser equiparada às nuvens, que somente ganham forma a distância dos olhos.” Ou seja, a pretensa neutralidade, na avaliação dos chamados fatos históricos contemporâneos, não existe nessa distância, porém, essa distância permite uma melhor perspectiva que irá unir os fatos históricos e suas “singulares circunstâncias intrincadas” ao todo que se inserem.

A atenção necessária ao trabalho de conceitos fundamentais para tornar o ensino da História mais respeitado e eficiente no aprendizado dos processos históricos do passado também apareceu, sintetizada, em uma resposta sobre a importância do Ensino de História no questionário de um dos docentes da pós-graduação do Colégio Pedro II:

Considero, também, que devemos ser cuidadosos com uma perspectiva próxima do que considero como sócio-história, que vem a ser um ensino da História calcado excessivamente no presente e a dificuldade em tratar da questão temporal, que, para

¹⁰² Op. Cit. p. 86

¹⁰³ HUMBOLDT, Wilhelm. Sobre a tarefa do historiador. In: MARTINS, Estevão de Rezende. (org.) **A História pensada: Teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 86.

mim, é definidora dos estudos históricos. Percebo, cada vez mais e com mais preocupação, a inexistência de referenciais teóricos e conceituais que sustentem o ensino da História nas salas de aula da educação básica. As aulas são imaginadas apenas como narrativas de acontecimentos passados ou como um presenteísmo que ignora as questões teóricas básicas referentes ao passado. (Questionário 08)

Contudo, essa observação do professor é cada vez mais difícil de ser combatida no Ensino de História nos dias atuais. Constantemente convivemos com uma enxurrada de “teses” e opiniões formadas sobre fenômenos complexos do mundo contemporâneo sem que, evidentemente, tenha tido um tempo hábil para uma rígida investigação e o necessário distanciamento. Uma considerável parte da sociedade ativa nas redes sociais, por exemplo, se habituou a compartilhar informações que tampouco possuem fontes confiáveis. Por outro lado, editoriais da chamada grande mídia, cujo maior alcance a proporcionou razoável credibilidade e poder, em diversos momentos, se transveste de suposta imparcialidade e opera deliberadamente com narrativas que colaborem com seus interesses políticos e econômicos.

Recentemente, no artigo *Fenômeno da Pós-verdade Transforma os Consensos Já Estabelecidos* publicado na Folha de São Paulo em 18 de novembro de 2018¹⁰⁴, Tatiana Roque e Fernanda Bruno levantam uma hipótese importante para se pensar: as redes sociais tem turbinado uma desconfiança sobre as formas de se verificar a verdade. Imprensa, professores, intelectuais, especialistas e mesmo políticos profissionais eram considerados mediadores confiáveis entre o conhecimento e a sociedade. Entretanto, em tempos atuais, referidos como “Era da pós-verdade”¹⁰⁵, parece estar em curso uma destituição desses lugares legitimados de mediação, o que também, segundo o artigo, caracteriza uma fragilização do regime democrático. Afinal, ao negarem verdades científicas, ou seja recusarem as teorias que foram elaboradas e verificadas de acordo com métodos científicos, estão abrindo um perigoso espaço para que, por exemplo, crenças fundamentalistas e/ou valores autoritários se propaguem.

Esse artigo teve como uma referência o livro *Merchants of Doubt*¹⁰⁶ (Mercadores da dúvida) de Naomi Oreskes e Erik M. Conway. Tal obra, segundo as autoras do artigo, é reconhecida por descortinar “as táticas de cientistas renomados para, com apoio de

¹⁰⁴ Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/11/fenomeno-da-pos-verdade-transforma-os-consensos-ja-estabelecidos.shtml>> Acesso: 20/11/2018.

¹⁰⁵ Segundo Oxford Dictionaries, departamento da universidade de Oxford que elegeu “pós-verdade” (“post-truth”) com o a palavra do ano de 2016, pós-verdade é um substantivo “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”. Disponível em: < <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-%C3%A9-%E2%80%98p%C3%B3s-verdade%E2%80%99-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>> Acesso em: 01/11/18

¹⁰⁶ Livro publicado pela editora Bloomsbury Press em 2010 que ainda não possui publicação traduzida no mercado brasileiro.

empresários, lobistas e políticos, semear dúvidas e evitar medidas regulatórias que afetariam seus negócios”. Bourdieu e Wacquant, em *A Nova Bíblia do Tio Sam*, já haviam alertado para o uso, intencionalmente projetado para o “Mercado”, do que se referiram como uma nova linguagem:

Em todos os países avançados, patrões, altos funcionários internacionais, intelectuais de projeção na mídia e jornalistas do top, estão de acordo em falar uma estranha nova língua. (...) A difusão dessa nova vulgata planetária - da qual se encontram notavelmente ausentes capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade, e tantos vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de uma presumível falta de pertinência - é produto de um imperialismo apropriadamente simbólico: os seus efeitos são tão poderosos e perniciosos porque ele é veiculado não apenas pelos partidários da revolução neoliberal - a qual, sob a capa da "modernização", entende reconstruir o mundo fazendo tábua rasa das conquistas sociais e económicas resultantes de cem anos de lutas sociais, descritas agora como arcaísmos e obstáculos à nova ordem nascente -, mas também por produtores culturais (pesquisadores, escritores, artistas) e militantes de esquerda que, na sua maioria, continuam a considerarem-se progressistas¹⁰⁷.

Portanto, para Bourdieu e Wacquant, existe um “imperialismo cultural” em curso protagonizado por àquelas mesmas instituições que impulsionam as reformas educacionais empresariais neotecnicistas trabalhados no primeiro capítulo desta dissertação. Segundo os autores, essas instâncias, que se esforçam para aparentar a defesa de um suposto pensamento neutro, são grandes organismos internacionais tais como: o Banco Mundial, a Comissão Europeia e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE). Aliados a eles, existe ainda alguns "bancos de ideias" do pensamento conservador, como o Manhattan Institute, em Nova York, o Adam Smith Institute, em Londres, a ex-Fondation Saint-Simon, em Paris, a Deutsche Bank Foundation, em Frankfurt, entre outros.

Segundo a cartilha neoliberal ditada por essas instituições, os grandes meios de comunicação vão sendo, conforme ressaltaram Bourdieu e Wacquant, “divulgadores infatigáveis dessa língua geral, sem fronteiras, perfeita para dar a ilusão de ultramoderníssimo aos editorialistas”. Para exemplificar, os autores, demonstram que, nesta nova linguagem, o conceito Mercado é apresentado geralmente associado a termos que o valorizam, enquanto, o oposto é usualmente destinado ao conceito Estado, conforme elaborado pelos autores no seguinte quadro:

¹⁰⁷ BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do tio Sam. *Le monde diplomatique*, edição brasileira, v.1, n. 4, ago. 2000.

MERCADO	ESTADO
Liberdade	Coerção
Aberto	Fechado
Flexível	Rígido
Dinâmico / móvel	Imóvel / paralisado
Futuro / novidade	Passado / ultrapassado
Crescimento	Imobilismo / arcaísmo
Diversidade / autenticidade	Uniformidade / artificialidade
Democrático	Autocrático ("totalitário")

Tabela 9: Mercado X Estado, por Bourdieu e Wacquant.

Dessa maneira essa linguagem vem se consolidando no senso comum, demonstrando que sua fidelidade à realidade está um tanto quanto comprometida a determinados interesses econômicos e/ou políticos. Preservar a narrativa das forças dominantes e hegemônicas é, portanto, um esforço proposital que promovem a deformação dos fatos presentes, as chamadas *fake news*, ou também da deturpação dos fatos passados que legitimam a compreensão das estruturas vivenciadas no tempo presente, fenômeno recentemente chamado de *fake History*.

O jornal O GLOBO publicou recentemente uma reportagem que abordou a propagação desse fenômeno.

Mundo afora, fatos históricos irrefutáveis passaram a render debates inesperados. Toda ciência, aliás, está sendo questionada: terraplanistas desprezam fotos da Nasa e grupos antivacina ignoram apelos médicos. Depois das *fake news*, estamos na era da *fake History*.

Especialista em história da filosofia e da religião, o professor da UFRJ Marcio Tavares d'Amaral vê um momento de transição que põe em xeque dois milênios de conhecimento.

— Com muitas informações circulando, e colocadas na mesma hierarquia, não há mais verdades absolutas na sala de aula. Cada um cria sua narrativa — diz d'Amaral.

Um dos primeiros a identificar o fenômeno, o filósofo americano Robert Todd Carroll chamou isso de “pseudo-História”, algo como “reescrever o passado com intenções do presente”. Seu pupilo Michael Shermer fundou a Skeptics Society, dedicada a desbaratar teorias da conspiração, e diz que a questão não está só na internet, mas em nossos neurônios:

— Nosso cérebro não é muito bom para separar narrativas falsas e verdadeiras se elas parecerem fazer sentido — diz Shermer, autor do livro “Denying History” (“Negando a História”, de 2009), escrito em parceria com o historiador Alex Grobman. — Por isso é importante ensinar não o que pensar, mas como pensar. É preciso refletir criticamente sobre o presente e os fatos passados.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/versoes-absurdas-de-fatos-historicos-ganham-forca-alarmam-especialistas-23091891>>. Acesso em 20/11/2018.

A reportagem cita exemplos absurdos de distorções da História, tais como as pseudo-teorias de que o “Japão foi invasor pacífico durante a Segunda Guerra”; “O Nazismo era um movimento da esquerda”; “O Holocausto não existiu”; “Africanos seriam os mentores do tráfico de escravos, portugueses só transportavam”; “Ditadura foi 'ditabranda' pois não houve tanta violência”¹⁰⁹, entre outros equivocados revisionismos da História.

Com o fim de buscar as causas para esse fenômeno, a reportagem apresenta algumas ideias de “especialistas”. Contudo, nenhuma menção ou referência um pouco mais aprofundada que envolvesse, por exemplo, os envolvimento dos agentes, cujos interesses econômicos, religiosos ou políticos são contemplados nessas novas versões da História, aparecem nessa matéria jornalística. Por outro lado, alguns autores consultados realizaram válidas colocações relacionadas ao Ensino da História ou a limitações da mídia, como Lira Neto:

Autor de livros-reportagem e biografias que aproximam passado e atualidade, Lira Neto defende que boatos vingam por uma união de forças.

— De um lado, temos um sistema de ensino deficiente, que produz analfabetos funcionais, indivíduos que não leem, que não possuem nenhum mínimo verniz cultural — diz. — De outro, temos uma mídia intelectualmente simplória, que em nome da polêmica mais rasa possível incentiva e promove certos revisionismos históricos, incensa autores teoricamente toscos, aqueles que celebram versões ditas “politicamente incorretas” ou escrevem livros tacanhos de história “para quem tem pressa” ou “sem as partes chatas”.

Em relação ao Ensino de História é importante aprofundarmos essa reflexão no que representa outro desafio da área. Faz-se necessário, portanto, regatar aquela última questão da Caimi que também motivou a proposta da Oficina da Reescrita que será descrita logo adiante: *De que maneira os alunos constroem os conhecimentos históricos, os conceitos, as noções espaço-temporais?* Agora, convém “reescrever” a reflexão dessa questão no contexto mencionado do “*Imperialismo Cultural*”; “*pós-verdades*” e “*Fake History*” analisados anteriormente. De que maneira, portanto, o Ensino de História pode trazer para a sala de aula as mais variadas (e influenciadas) *consciências histórica* e, num eficiente processo de ensino-aprendizagem, torna-las *conhecimentos histórico*?

Para Jörn Rüsen¹¹⁰, entende-se a *consciência histórica* pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Nas palavras do próprio

¹⁰⁹ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/exemplos-de-fake-history-23091979>>. Acesso em 20/11/2018.

¹¹⁰ RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010, p. 57.

autor consciência histórica é “(...) operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Ou seja, Rüsen nos chama a atenção para o fato da consciência histórica não ser apenas um simples conhecimento factual do passado, mas antes de tudo, um meio de entender o presente através de um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.

Seguindo essa lógica, todos na sociedade possuem suas respectivas consciências históricas, elaboradas nas mais variadas experiências de vida que não necessariamente foram respaldadas ou submetidas ao crivo dos métodos científicos. No entanto, os profissionais do ensino da História que se dedicaram durante muitos anos de suas vidas ao estudo do passado respaldado por teorias e pesquisas arduamente construídas por rituais e métodos científicos, possuem uma consciência histórica muito moldada por um conhecimento histórico primordial para a sua autonomia docente, conforme enfatiza Ana Maria Monteiro:

A formação teórica do professor na área de conhecimentos em que atua torna-se fundamental, devendo merecer mais atenção no currículo dos cursos de graduação. Essa formação é requisito fundamental para que ele possa atuar com autonomia, superando o espontaneísmo e/ou uma certa ingenuidade calcada no senso comum. Aquilo que ele ensina somente se torna resultado de um processo onde ambos utilizam o conhecimento de forma autônoma como instrumento para a compreensão e/ou transformação do contexto histórico-social. Esse é um pré-requisito essencial para que seja possível desenvolver a consciência política desse professor, capacitando-o a uma ação transformadora. Não se muda o que não se conhece¹¹¹.

Portanto, em primeiro lugar, constata-se que o respeito ao conhecimento do professor, reconhecendo-o como um saber científico mais fundamentado do que o que ronda o senso comum é algo que vale ser sempre lembrado. Outra reflexão, destacada no trecho acima, é que o próprio docente precisa estar sempre preocupado com sua formação atualizada, visando melhorar seu entendimento do mundo e da própria realidade dos alunos.

Vivemos num mundo estranho onde os mais variados comportamentos se afloram e se confrontam em campos virtuais e também nas ruas. Impulsionados pela velocidade proporcionada pelas inovações tecnológicas da comunicação, manifestações de ignorância e intolerância ganham força. Como diagnosticou Edgar Morin, em “Os Sete Saberes Necessários para o Futuro”, as pessoas vivem num mundo limitado pelo “egocentrismo”, “etnocentrismo” e “sociocentrismo”. Enganam-se ao promoverem “auto justificação”, “autoglorificação” e têm a tendência a jogar sobre os outros, a “causa de todos os males”. Ou

¹¹¹ MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas (Org.) **Para Além dos Conteúdos no Ensino de História**. Niterói, RJ, EdUFF, 2000, p.31.

seja, o autor julga que a humanidade atual não se compreende e, por isso, não compreende o outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas com: ideias preconcebidas ou racionalizações com base em premissas arbitrárias, auto justificação frenética, incapacidade de se autocriticar, raciocínios paranoicos, arrogância, recusa, desprezo, fabricação e condenação de culpados.¹¹²

Jaime Pinsky e Carla Pinsky¹¹³ foram certos em constatar que tal situação, ocasionadas pelas grandes mudanças políticas e econômicas ocorridas no final do século XX, causam perplexidade entre professores e estudantes de História em geral, criando até atitudes de “ceticismo com relação ao próprio conhecimento histórico, o valor do Ensino de História nas escolas e seu potencial transformador.” Sendo assim, apontam que o grande desafio docente é mostrar que é viável desenvolver uma prática de Ensino de História adequada aos novos tempos: “rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia.”

Para tanto, os autores enfatizam que o aluno deve sentir a História como algo próximo dele, interagindo com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. Assim, professores realizaram o que chamou de “inclusão histórica” que promoveria o “conhecimento humanista.” Algo que as instituições escolares estão muito esquecidas, pois estão inseridas na lógica pragmática e materialista dos novos tempos e, no que diz respeito à formação escolar, têm como meta apenas a preparação de “máquinas de responder perguntas no vestibular”.

Semelhante sugestão encontra-se em Bezerra:

É preciso deixar claro, porém, que não é proposta do ensino básico a formação de pequenos historiadores. O que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias para trabalhar com eles leve em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico. Com isso, evita-se passar para o educando a falsa sensação de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada, e assim são transmitidos.¹¹⁴

Pode se acrescentar também que a estratégia para a produção de conhecimento histórico, aproximando teorias históricas à realidade do mundo atual dos educandos, mais uma vez, está de acordo com um dos *saberes necessários à prática docente da Pedagogia da*

¹¹² MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. (Prólogo, p. 15-18; Cap. 1 *A cegueira do conhecimento: o erro e a ilusão*, p. 19-31; Cap. 2 *Os princípios do conhecimento pertinente*, p. 33-42).

¹¹³ PINSKY, J.; PINSKY, C. “Por uma História prazerosa e consequente”. In.: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Editora Contexto, 2013. P. 17-36.

¹¹⁴ BEZERRA, Op. Cit. p. 43.

Autonomia de Paulo Freire, o saber apresentado como: “*Ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural*”.

Uma das tarefas mais importantes do educador é ensinar ou proporcionar condições em que os educandos tenham a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, transformador, comunicante, criador e capaz de expor os seus sentimentos. Para criarmos ou notarmos a nossa identidade cultural, precisamos desse ambiente propício para a assunção de nós por nós mesmo. Contudo, esse aprendizado da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático presente na formação docente.¹¹⁵

Por outro lado, esse “ambiente propício” nas atuais salas de História parece ser algo incompatível. Conforme foi mencionado ao longo da dissertação, não foram poucos esses desafios ao Ensino de História como aqueles que, aos olhos dos próprios docentes de História do Colégio Pedro II foram expostos neste capítulo, tal como o enfrentamento aos malefícios provocados pela “burocratização”/“mercantilização” das reformas educacionais; a perseguição dos movimentos “vigilantes” e a descrenças na sala de aula como ambiente construtor de conhecimento. Relacionados a esses, também expusemos outros desafios como, por exemplo, o enfrentamento da “História Única” e mantenedora dos interesses dos grandes grupos dominantes ou a aprendizagem de conceitos importantes na construção do conhecimento histórico em um mundo contaminado pelas “*pós-verdades*” ou “*fake news/history*”.

Em suma, pode parecer utópico imaginar que diante de uma realidade tão ostensiva ao aprendizado da História, possam existir experiências que contemplem aquele esclarecimento feito por Bezerra e a tarefa mencionada por Freire. Ou seja, uma experiência pedagógica que articule estratégias para trabalhar com os alunos os procedimentos para a produção do conhecimento histórico e, ainda, consiga propiciar um ambiente no qual os educando assumam-se como sujeitos construtores do próprio aprendizado. Entretanto, saindo do campo da imaginação teórica e viabilizando uma prática pedagógica, a *Oficina Caneta da Rescrita* pretende mostrar ser uma simples dinâmica que abre grandes possibilidades de abordar os complexos problemas que desafiam a área do Ensino de História.

¹¹⁵ FREIRE, Op. Cit. p.41.

Capítulo 4: A Oficina Caneta da Reescrita no Colégio Pedro II

A inspiração para montar a Oficina Caneta da Reescrita veio na observação daquelas guerras de “narrativas” e disputas ideológicas abordadas no capítulo anterior. Mais especificamente na atuação de duas “canetas” que vêm duelando e atraindo seguidores nas redes sociais, a “caneta desmanipuladora”¹¹⁶ e a “caneta desesquerdizadora”¹¹⁷.

Ambos os grupos que administram as publicações dessas “canetas” têm a mesma dinâmica de atuação: reescrever, por exemplo, manchetes dos jornais da grande mídia, alterando palavras chaves que explicitem outra visão sobre o fato mencionado. A primeira das canetas criada foi a “desmanipuladora”, que por apresentar um posicionamento político considerado de esquerda, gerou a criação da sua opositora, a “caneta desesquerdizadora”, conforme podemos conferir nos exemplos a seguir:



Figura 1: Exemplo de atuação da Caneta Desmanipuladora¹¹⁸

¹¹⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/canetadesmanipuladora/photos/a.245804172452703.1073741828.245795719120215/279562565743530/?type=3&theater>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

¹¹⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/desesquerdizada/>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

¹¹⁸ www.facebook.com/canetadesmanipuladora/photos/a.245804172452703.1073741828.245795719120215/279562565743530/?type=3&theater>. Acesso em: 26 mai. 2017

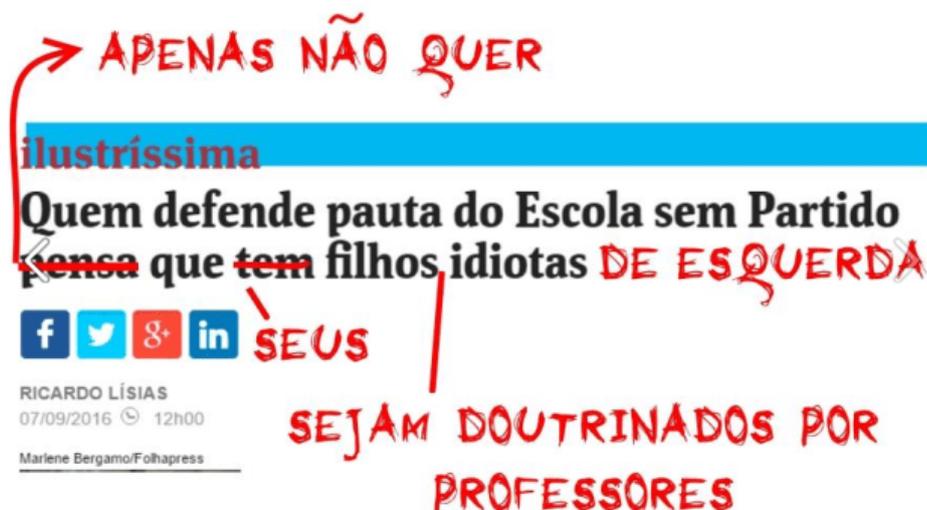


Figura 2: Exemplo de atuação da Caneta Desesquerdizadora¹¹⁹

Mediante esses exemplos inspiradores e a conjuntura de desafios do Ensino de História descritos nos capítulos anteriores, foi elaborada a *Oficina Caneta da Reescrita* que possui 3 etapas de aplicação que serão apresentadas neste capítulo. A proposta central que explica o nome da oficina e as inspirações mencionadas é incentivar os alunos à rescreverem os títulos e subtítulos relacionados aos conteúdos que irão ser estudados no início dos bimestres (ou trimestres) do curso de História. Tais títulos podem ser enunciados retirados dos seus orientadores curriculares, como por exemplo, o índice do livro didático, ou frases intencionalmente construídas pelo professor.

No caso da oficina aplicada no Colégio Pedro II no dia 16 de Junho de 2018, a elaboração prévia dos enunciados disponibilizados para a manipulação dos alunos, foi desenvolvida em uma reunião com a professora de História das turmas. Alguns termos foram retirados do livro didático usado no Ensino Médio do Colégio Pedro II¹²⁰ e outros elaborados por nós, formando o total de cinco enunciados de conteúdos e conceitos que seriam trabalhados ao longo do 2º trimestre de 2018. Além da preparação dessa ficha com os enunciados, na reunião de planejamento, também debatemos e aperfeiçoamos o Plano de Aula (anexo II). Dessa maneira, adaptamos o projeto da oficina as demandas curriculares e circunstâncias estruturais específicas¹²¹ do curso de História, preparando a aplicação da

¹¹⁹ Disponível em: <

<https://www.facebook.com/canetadesesquerdizadora/photos/a.260350511015560.1073741828.260346504349294/286901638360447/?type=3&theater> >. Acesso em: 26 mai. 2017.

¹²⁰ VAINFAS, Ronaldo et al. **HISTÓRIA: das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas**. São Paulo: Saraiv a, 2010. V. 1

¹²¹ Circunstâncias estruturais, como por exemplo, a distribuição dos tempos de história em cada turma.

Oficina para 2 tempos de aulas em cada uma das 5 turmas do 1º ano do Ensino Médio, em um único sábado letivo, no Colégio Pedro II, unidade Realengo.

4.1- Etapa I: Aula expositiva da Oficina Caneta da Reescrita

Esta “aula”, na verdade, consiste em uma breve sensibilização dos alunos para a participação deles na Oficina. Para tanto, antes de expor a proposta da dinâmica da reescrita, foi projetada uma série de slides (anexo III) que através de um “problema” inicial motivador, visava desencadear um processo de aprendizagem. Sendo assim, foi problematizada a construção da “História única” e sua aceitação enquanto História oficial fornecedora de fatos verdadeiros.

Entre o material usado para disparar essa problematização, constava o seguinte trecho do discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie:¹²²

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa.

A partir daí, de forma dialógica, iniciamos um breve debate onde as seguintes questões desafiadoras foram colocadas: Se a “História única” é uma invenção perigosa por ser contada a partir do ponto de vista dos grupos vencedores e dominantes, de que forma poderíamos rerepresentá-la, explicitando as mais variadas versões e interesses de grupos distintos? Como poderemos reescrever o índice do nosso livro didático, manipulando conceitos e verbos, de modo que explicita outra versão ou protagonismo do fato histórico?

Assim, os slides seguintes apresentaram a proposta da dinâmica envolvendo a caneta da reescrita, exemplificando-a com algumas atuações das canetas *desmanipuladora* e *deserquerdizadora*. Em seguida, a turma foi dividida em alguns grupos (29 no total variando entre 3 a 6 integrantes), cada grupo recebeu a ficha com os enunciados elaborados (anexo III) e as seguintes sugestões de ações foram projetadas: “Mude o ponto de vista!”, “Altere o sujeito da frase!”, “Troque palavras por sinônimos!”, “Substitua os verbos!”.

¹²² Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_we_should_all_be_feminists?language=pt-br Acesso: 01/11/2018.

Portanto, em nenhum momento dessa etapa inicial, foi introduzido algum conteúdo específico do programa curricular do trimestre. O foco do dia de aplicação dessa oficina está na introdução aos estudos históricos; estímulo a produção de ideias ou questionamentos autorais dos alunos e reflexões do uso de conceitos na reconstrução e apropriação da História. Assim, o contato com os conteúdos curriculares do trimestre, tais como *Introdução à Idade Média; Expansão Marítima; Reformas Religiosas; Contrarreforma e Colonização da América Portuguesa*, só existiram na leitura da ficha com os enunciados que os apresentavam.

Em síntese, nesse momento inicial essa “aula problematização” foi destinada a relativização da “História oficial”, questionando o fato dela por muitos anos monopolizar as produções didáticas e orientar o ensino da História, muitas vezes, de maneira propositalmente manipulada em prol dos interesses dos grupos que dominavam o Estado. Entretanto, vale ressaltar que nessa etapa inicial da Oficina, a relativização das versões da História se fazem interessantes para que venham à tona representações das múltiplas consciências históricas ali reunidas. Já em etapas posteriores e, sobretudo, nas aulas preparadas com base no material gerado pela oficina, tal relativização pode ser orientada para os embates científicos, principalmente, através da contextualização dos fatos históricos e apresentação adequada dos conceitos que os envolvem.

4.2- Etapa II: Atividade dos grupos.

Após serem motivados e convidados a intervirem na apresentação dos conteúdos enquanto sujeitos construtores da História, os alunos foram se agrupando. Cada grupo recebeu uma ficha contendo os enunciados típicos dos conteúdos que seriam ministrados naquele trimestre e uma caneta da reescrita (caneta vermelha).

A partir daí, os grupos debateram os termos e conceitos dos enunciados, pensando em outras formas possíveis de apresentá-los. Nessa reescrita, os alunos puderam, entre diversas ações, modificar os sentidos e as autorias dos pontos de vista de forma “corretiva” ou até “provocativa”. Para garantir a eles maior liberdade de atuação, não foi solicitada a identificação deles na ficha, portanto, todas as intervenções foram realizadas de forma anônima.

Após cerca de 30 a 40 minutos dessa etapa de dinâmica, em cada uma das cinco turmas, os 29 grupos totais reescreveram 106 novos enunciados¹²³ esse material produzido foi recolhido para que realizássemos uma breve socialização de algumas intervenções, criando

¹²³ Nem todas as 29 fichas entregues com as intervenções dos grupos tiveram todos os cinco enunciados alterados. Alguns grupos alegaram falta de imaginação, conhecimento sobre a matéria ou tempo para conseguir realizar integralmente a atividade proposta.

um pequeno debate. Neste momento, algumas intervenções foram usadas como exemplos e projetadas no quadro. Assim, os alunos foram comentando sobre as ideias contidas nessas mudanças, identificando os novos sujeitos do fato mencionado ou a valorização de outra ação de concepção do fato.

Dessa forma, a professora já pode começar a verificar a compreensão que os alunos tinham de determinados conceitos e a consciência histórica deles relacionada a cada um dos conteúdos trabalhados. Ainda que os dois professores de História presentes na sala de aula puderam, em momentos pontuais, contribuir para o debate fazendo os seus comentários de forma dialógica, não era o objetivo desta etapa, trazer soluções explicativas para todas as intervenções polêmicas ou os esclarecimentos em relação aos contextos históricos que só seriam trabalhados ao longo das futuras aulas.

Coube, portanto, nesta etapa apenas uma espécie de introdução reflexiva ao conteúdo e, posteriormente, caberia evidentemente uma análise mais profunda do material produzido que proporcionasse, no momento exato de trabalhar cada um dos conteúdos, uma devolutiva mais específica para cada turma que dialogasse com as peculiaridades de cada intervenção.

4.3- Etapa III: Análise do material produzido e sugestões de abordagens

Essa etapa que envolve a preparação das futuras aulas faz parte exclusivamente do trabalho do docente responsável pelo curso. Por isso não foi realizada na sequência da aplicação dessa oficina no Colégio Pedro II. Todas as fichas recolhidas foram digitalizadas e enviadas à professora para que ela pudesse analisar este material bruto, editar e pensar em possíveis recortes, ênfases ou explicação de determinados conceitos na continuidade do seu curso. Certamente, a professora deve ter sentido a necessidade de ressaltar a importância do olhar para as fontes históricas que sustentam diferentes versões da História, assim como, a importância da fundamentação teórica relacionada ao uso de alguns conceitos.

No entanto, mesmo não tendo participado conjuntamente dessa etapa específica de planejamento das aulas baseado no resultado da aplicação da Oficina, apresentarei adiante algumas possibilidades de análises, comentários e sugestões para abordagens relacionadas a determinadas intervenções a partir de cada um dos enunciados trabalhados na Oficina.

Enunciado 1- *“O Descobrimento do Brasil: O Encontro do Velho com o Novo Mundo”*:

Um dos ilustres ex-professores do Colégio Pedro II, João Capistrano Honório de Abreu foi um historiador brasileiro que produziu ainda nos campos da etnografia e da linguística. A sua obra é caracterizada por uma rigorosa investigação das fontes e por uma

visão crítica dos fatos históricos. Assim como grande parte da historiografia dominante, um dos seus principais livros, produzido ainda no final do século XIX, ou seja, ainda na época do Império, trazia no título o termo “Descobrimento do Brasil”¹²⁴. Tal título, assim como, diversas colocações eurocêntricas, como a própria distinção entre “velho” e “novo” mundo, são constantemente questionadas pela historiografia.

Não obstante desses questionamentos estão as consciências históricas dos alunos representadas nos exemplos das seguintes intervenções:

A chegada dos portugueses
 no ↓
~~O Descobrimento do Brasil: O Encontro do Velho com o Novo Mundo.~~
 Dominante → Dominado

Figura 3: Exemplo de reescrita I

A invasão no conflito
~~O Descobrimento do Brasil: O Encontro do Velho com o Novo Mundo.~~

Figura 4: Exemplo de reescrita II

A usurpação
~~O Descobrimento do Brasil: O Encontro do Velho com o Novo Mundo.~~
 donos das terras
 genocida

Figura 5: Exemplo de reescrita III

~~O Descobrimento do Brasil: O Encontro do Velho com o Novo Mundo.~~
 A exploração
 mais forte
 mais fraco

Figura 6: Exemplo de reescrita IV

Em todos esses exemplos a palavra “descobrimento” foi alterada, expressando uma substituição no fato histórico que passasse a demonstrar desde um ato intencional mais brando, como a “chegada dos portugueses”, até intenções mais hostis, como a presente nos verbos: invadir, usurpar ou explorar.

Somente em um desses exemplos (Figura 4) a palavra encontro foi substituída, enfatizando que tal momento não foi meramente pacífico como o enunciado aparenta, mas também foi marcado por um “conflito”.

¹²⁴ O livro citado é *O Descobrimento do Brasil e seu desenvolvimento no século XVI* e sua referência bibliográfica completa é: CAPISTRANO DE ABREU, João. **Descobrimento do Brasil e seu desenvolvimento no século XVI**. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger e Filhos, 1883.

Os protagonistas envolvidos no enunciado, representados pelas caracterizações “Novo” e “Velho” mundos, também sofreram ações diretas em quase todos os exemplos selecionados. Nas substituições propostas, predominou a intenção de esclarecer que havia um lado “mais forte” e outro “mais fraco” (Figura 6), respectivamente revelados enquanto “dominante” e “dominado” (Figura 3) e caracterizados como “genocidas” e “donos da terra” (Figura 5).

Diante de todas essas intervenções destacadas, seria interessante investir no momento do planejamento desse módulo no desenvolvimento das seguintes perguntas: será que havia intenção dos portugueses chegarem ao Brasil? O quanto violento ou pacífico foi este momento inicial e o processo colonizador? Havia violência entre os nativos que aqui viviam? O que foi o genocídio? De quais formas se desenvolveu a dominação colonial?

Enunciado 2 - “*Os índios que Viviam na América e os Escravos Africanos que Vieram para o Brasil*”:

Tzvetan Todorov ao descrever a conduta inicial de Cristóvão Colombo no Caribe, destacou sua enorme dedicação em “batizar” pessoas e lugares, quase sempre, dando-lhes nomes cristãos. O navegador evangelizador mal entendia onde estava (presumia estar nas índias e tinha certeza que estava num continente) e, tampouco, se preocupava em entender o dialeto local. No entanto, fazia questão de afirmar o seu poder repetindo inúmeras vezes o nome que inventava¹²⁵.

Portanto, tendo em vista essa ideia de que nomear foi uma demonstração de poder explícita no processo de colonização, neste segundo enunciado foi planejado, mais uma vez, confronta-los com nomenclaturas eurocêntricas. A expectativa era que os alunos pudessem sugerir alterações para os termos “índios”, “América”, “Escravos africanos” e “Brasil”. Os seguintes exemplos foram selecionados:



produtos a mercadoria negra co'importada
Os índios que Viviam na América e os Escravos Africanos que Vieram para o Brasil.

Figura 7: Exemplo de reescrita V

¹²⁵ TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1982. P.19-45.

Os índios que ~~Viviam~~ na América e os ~~Escravos~~ Africanos que ~~Vieram~~ para o Brasil.

↳ eram matizes do.

↳ foram trazidos

a força

↳ foram escravizados

Figura 8: Exemplo de reescrita VI

Tupis, Guaranis, Matipos, Waiãpis, Araras,
Tabajaras, Kayapós, Oiampis, Guajajaras, etc...

Os índios que Viviam na América e os Escravos Africanos que ~~Vieram~~ para o Brasil.

Foram
arrastados

Figura 9: Exemplo de reescrita VII

Os índios que Viviam na América e os ~~Escravos~~ Africanos que Vieram para o Brasil.

↳ todos índios

Figura 10: Exemplo de reescrita VIII

Em relação aos termos “América” e “Brasil” em nenhuma das 26 intervenções realizadas especificamente nesse enunciado, foram alterados de modo que fosse contestado de alguma maneira o caráter eurocêntrico deles. No primeiro, evidentemente trata-se de um caso menos conhecido o fato do batismo ter se inspirado no navegador Américo Vespúcio que ajudou no mapeamento do continente. Já o outro termo, Brasil, outras possíveis nomeações como Pindorama, conforme era referido pelos tupis-guaranis, ou até mesmo invenções autorais mais contemporâneas poderiam ter sido experimentadas, mas, aparentemente todos demonstraram estar confortáveis, adaptados ou identificados com o batismo de seu país.

Por outro lado, os termos “índios” ou “escravos africanos” sofreram intervenções em todos os 26 grupos que alteraram esse enunciado. No caso do primeiro, a intervenção do grupo exposta na figura 9 demonstra um conhecimento específico do nome de diversas sociedades nativas. O outro grupo exemplificado que mexeu nesse termo foi o representado na figura 7, nesta percebemos uma interessante alteração para “produto” que condiz com o sentido mercantil que o grupo impôs ao seu novo enunciado. Já em relação ao termo “escravos africanos” a maior parte dos grupos se preocupou em inverter o rótulo de

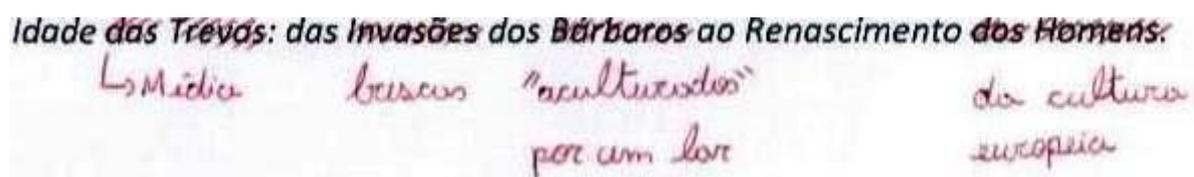
“escravos” para a situação imposta em “escravizados” como exemplificados nas figuras 8 e 10. Semelhante intenção encontra-se nas mudanças do termo “Vieram”. Nas figuras 7,8 e 9 observamos que as mudanças provocadas alteram um suposto sentido pacífico do tráfico negreiro, com as substituições “foi importada”, “foi escravizada” e “foi arrastada” respectivamente.

Por conseguinte, como desdobramento dessas intervenções citadas no momento de trabalhar esses conteúdos em sala de aula, pode ser considerado relevante a discussão sobre apropriação da linguagem eurocêntrica ou a viabilidade de suas substituições nos livros didáticos. Assim como, também debater sobre o lugar dos indivíduos na História, as identificações dos alunos e a dificuldade em reconhecer-se enquanto sujeitos históricos. Ou seja, uma sugestão sintetizada na seguinte reflexão de Bezerra:

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos¹²⁶.

Enunciado 3 – *“Idade das Trevas: das Invasões dos Bárbaros ao Renascimento dos Homens”*:

Nesse terceiro enunciado os alunos já demonstraram uma dificuldade maior para realizarem intervenções antes de terem estudado os conteúdos relacionados. Entender que se tratava de uma periodização ou lidar com os conceitos “bárbaros” e “renascimento” não foram tarefas simplesmente alcançadas pela maior parte dos grupos. Já o questionamento da referência “dos Homens” foi realizada por alguns grupos conforme aparece nos exemplos a seguir:



The image shows a handwritten student intervention on a printed text. The printed text is "Idade das Trevas: das Invasões dos Bárbaros ao Renascimento dos Homens:". The student has written in red ink: "↳ Média", "buscas", "“aculturados”", "por um lado", "da cultura", and "europeia".

Figura 11: Exemplo de reescrita IX

¹²⁶ BEZERRA, Op. Cit. p. 47

Idade das Trevas: das Invasões dos Bárbaros ao Renascimento dos Homens.

não-romanos

Figura 12: Exemplo de reescrita X

MÉDIA
DE OUTROS
POVOS
DAS PESSOAS
Idade das Trevas: das Invasões dos Bárbaros ao Renascimento dos Homens.

Figura 13: Exemplo de reescrita XI

Idade das Trevas: das Invasões dos Bárbaros ao Renascimento dos Homens.
intolerância
da sociedade

Figura 14: Exemplo de reescrita XII

Nas alterações realizadas por esses grupos percebemos que, em dois deles (figuras 11 e 13), já havia um conhecimento prévio de que “Idade das Trevas” é geralmente associada a Idade Média. Mudaram o termo, talvez por não concordarem com o juízo de valor atribuído no uso original do termo “trevas”. Já o outro grupo que alterou este termo, optou por substituí-lo por “intolerância” (figura 14), mantendo o sentido negativo atrelado ao período histórico.

Em relação às “invasões bárbaras”, somente um dos grupos aqui exemplificados alterou o termo “invasões”, substituindo-o por “buscas por um lar” (figura 11). Interessante observar que, através dessa mudança, esse grupo ameniza o caráter agressivo presente no verbo “invadir” que geralmente é associado a esses movimentos dos povos germânicos (chamados de “bárbaros”), mas, não é usado da mesma maneira para relatar a movimentação inicial dos romanos nas regiões vizinhas a Roma, nas quais as expressões, geralmente usadas como referência, “expansão territorial” ou até “romanização” raramente são associadas ao ato de invadir.

A respeito ao tratamento dado ao termo “bárbaros”, o grupo citado optou por chamá-los de “aculturados” usando o recurso das aspas. Tendo em vista as outras intervenções desse grupo no mesmo enunciado, como as mencionadas acima, o uso das aspas indica o sentido questionador ou irônico na escolha da palavra “aculturados”. Outros dois grupos (figuras 12 e 13) também retiraram da palavra “bárbaros” o caráter etnocêntrico da sua criação, traduzindo-a para “não-romanos” e “outros povos”.

Outra situação interessante de ser discutida foi percebida pelos grupos que modificaram o termo “Homens” (figuras 13 e 14). Ao substituírem-no por “pessoas” e

“sociedade”, transpareceram o cuidado com uma fundamental discussão sobre gênero. Sendo assim, um dos principais temas que poderão ser desenvolvidos na aplicação do módulo que aborda a cultura renascentista e o “antropocentrismo” é justamente a questão de gênero.

Independente da época, a humanidade se constituiu através de uma linguagem que ratifica a preponderância dos homens e dos valores da masculinidade, como por exemplo, no fato dos artigos ou pronomes, quando no plural, estarem no masculino supostamente representando homens e mulheres.

Embora alguns argumentem que essa hegemonia do masculino é anterior a produção dos livros didáticos de história ou que são “apenas” reflexos de uma cultura que lhe é externa, precisamos, como bem esclareceu Andrade¹²⁷, saber mudar de um processo de “representação” para um de “re-apresentação”. Ou seja, condenar as naturalizações que muito contribuem para as exclusões.

Re-apresentar o tema gênero nas aulas de história ou nos livros didáticos seria, como destacou Pinsky¹²⁸, proporcionar que o aluno perceba a historicidade de concepção das mentalidades, práticas e formas de relações sociais. E desse modo, consiga ser crítico às “verdades absolutas” e busque as próprias concepções e identidades sociais. Outro tema relevante para um aprofundamento posterior e que se encontrou presente no enunciado trabalhado é o relacionado ao Tempo e suas periodizações e classificações. Nenhum dos grupos exemplificados nas suas reescritas questionou o desprestígio implícito na periodização de “Idade da Trevas” ao “Renascimento”, mesmo os que optaram pelo termo “Média”, não modificaram a desvalorização direcionada ao que se situa entre o que era Antigo (clássico) e, portanto, digno de ser valorizado ao ponto de ser recuperado em um “Renascimento”. Reflexões complementares a essa que podem inspirar o tratamento envolvendo o conceito Tempo em sala de aula encontra-se nessa passagem de Bezerra:

Não se trata de insistir nas definições dos diversos significados de tempo, mas de levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e ter claro sua importância nas formas de organização social e seus conflitos. Sendo um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades, historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas. Daí a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas; de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos. O

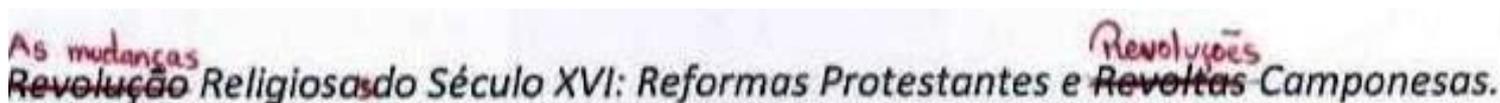
¹²⁷ ANDRADE, Andreza de Oliveira. Currículo, gênero e práticas culturais: desafios ao ensino de história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007. São Leopoldo. *História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos*. São Leopoldo: ANPUH: UNISINOS, 2007. P. 3-4

¹²⁸ PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. P. 29-53.

conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois. Leva-nos a estar atentos e fazer ver a importância de se considerarem os diversificados ritmos do tempo histórico quando o situamos na duração dos fenômenos sociais e naturais. É justamente a compreensão dos fenômenos sociais na duração temporal que permite o exercício explicativo das periodizações, que são frutos de concepções de mundo, de metodologias e até mesmo de ideologias diferenciadas¹²⁹.

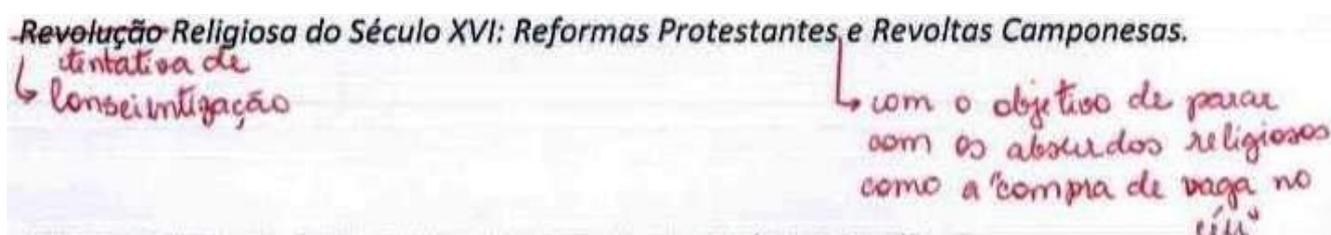
Enunciado 4 - *Revolução Religiosa do Século XVI: Reformas Protestantes e Revoltas Camponesas*:

Esse enunciado abre possibilidades de refletir acerca das proximidades ou especificidades dos conceitos “Revolução”, “Reformas” e “Revoltas”, assim como, aborda uma temática transversal a muitos conteúdos do currículo da História: a Religião. Diante dessas possibilidades surgiram as seguintes intervenções:



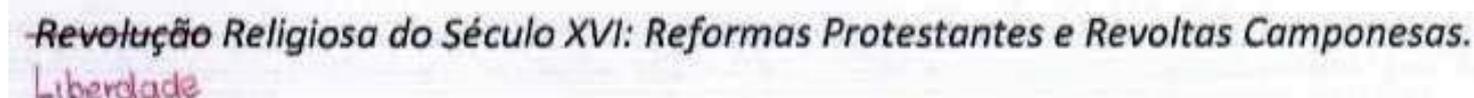
~~Revolução~~ *As mudanças* ~~Revoltas~~ *Revoluções*
~~Revolução Religiosa do Século XVI: Reformas Protestantes e Revoltas Camponesas.~~

Figura 15: Exemplo de reescrita XIII



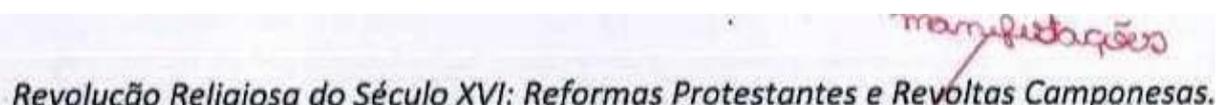
~~Revolução~~ *tentativa de*
conscientização
~~Revolução Religiosa do Século XVI: Reformas Protestantes e Revoltas Camponesas.~~
com o objetivo de parar
com os absurdos religiosos
como a compra de vaga no
céu

Figura 16: Exemplo de reescrita XIV



~~Revolução~~ *Liberdade*
~~Revolução Religiosa do Século XVI: Reformas Protestantes e Revoltas Camponesas.~~

Figura 17: Exemplo de reescrita XV



~~Revolução~~ *manifestações*
~~Revolução Religiosa do Século XVI: Reformas Protestantes e Revoltas Camponesas.~~

Figura 18: Exemplo de reescrita XVI

O sentido de uma movimentação com intenções transformadoras parece convergir na interpretação dos conceitos “Revolução”, “Reforma” e “Revolta”. Os grupos cujas intervenções estão nas figuras 15 e 18, por exemplo, substituíram “Revolução” por “mudança” e “Revoltas” por “Manifestações”. Mas, não temos como saber o que levou o

¹²⁹ BEZERRA, Op. Cit. p. 44/45.

primeiro grupo achar que caberia dizer que houve “Revoluções” camponesas ao invés de “revoltas”.

Sobre a temática Religião, percebe-se que, embora alguns alunos, no momento das suas intervenções, compartilharam a dificuldade em trabalhar esse tema sem um aprofundado estudo prévio, apareceram exemplos que apontam para a compreensão de que se tratava de um conflito religioso envolvendo “Liberdade Religiosa” (figura 17) ou “tentativas de conscientização”(figura 16). Realmente o único desses grupos exemplificados que conseguiu demonstrar um maior conhecimento do conteúdo foi o que sinalizou existir “ objetivo de parar com os absurdos religiosos como a “compra de vaga no céu”” (figura 14).

De fato trabalhar com a temática religião numa sala de aula que abriga múltiplas crenças e distintas orientações religiosas, não é uma tarefa fácil. Uma das alunas dessa oficina compartilhou comigo, em particular, a sua dificuldade em abordar um tema que, segundo ela, “critica a existência de sua igreja evangélica”. Diante desse desafio específico de se trabalhar com temas que mexem com convicções e, muitas vezes, demonstram que a “fé” ainda se sobrepõe ao pensamento científico, é preciso uma estratégia bem planejada de abordagem.

Tamanha dificuldade também pode ser observada no trabalho envolvendo o último enunciado que abordou exatamente o mesmo conteúdo, porém, utilizando-se especificamente de uma questão que consta no livro didático dos alunos¹³⁰:

Enunciado 5- “*A Reação da Igreja de Roma: Contrarreforma ou Reforma Católica?*”

Essa dúvida sugere um debate acerca de quais características teriam sido as mais marcantes da reação da Igreja Católica às reformas protestantes? Aquelas que expressam o seu caráter mais agressivo, dentro de um contexto de contra-ataque aos movimentos religiosos que protestavam contra ela, ou então, aquelas medidas tomadas que poderiam supor um posicionamento mais defensivo marcado por atitudes voltadas para o reconhecimento dos problemas internos e investimento na melhor formação do seu Clero.

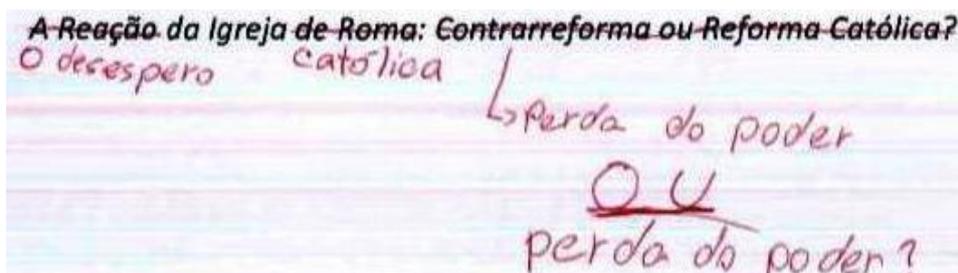


Figura 19: Exemplo de reescrita XVII

¹³⁰ VAINFAS, Op. Cit. p. 261.

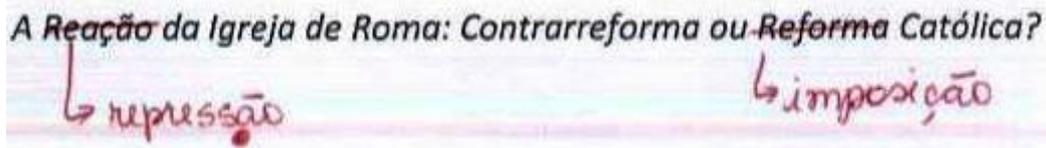


Figura 20: Exemplo de reescrita XVIII

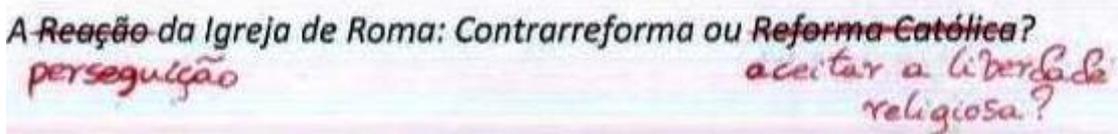


Figura 21: Exemplo de reescrita XIX

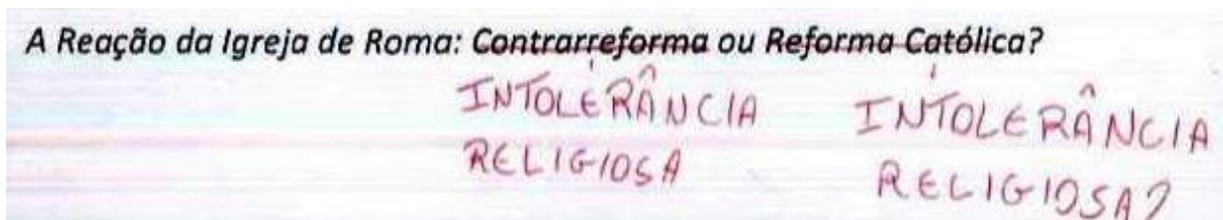


Figura 22: Exemplo de reescrita XX

Nessas exemplificações podemos reparar que, de certa maneira, alguns grupos conseguiram dialogar com a questão proposta. Na figura 21, por exemplo, percebemos que o embate entre uma “perseguição” da Igreja Católica ou “aceitação a liberdade religiosa” aparece claramente. De maneira parecida, porém, já se propondo a passar uma resposta mais evidente no novo enunciado construído, demonstraram entender a questão os grupos reproduzidos nas figuras 19, 20 e 22. Enquanto que na figura 20 as opções pelas palavras “repressão” substituindo “reação” e “imposição” no lugar de “reforma”, fica explícita a acusação de violência religiosa. Mais claro ainda são os enunciados formados nas figuras 19 e 22. Ambos os grupos adotaram a mesma técnica de, com certo humor, substituir a própria dúvida pela certeza de se tratar de um movimento de “intolerância religiosa” que buscava, com “desespero”, a manutenção da hegemonia católica romana, evitando a “perda do poder” da sua Igreja.

No aprofundamento dos conteúdos, uma trajetória interessante de abordagem poderá ser, primeiro, trazer definições de alguns conceitos que poderão nortear os debates e, também, contextualizar os fatos históricos envolvidos. Assim, “Doutrina” pode ser um desses conceitos, visto que além de estar totalmente atrelado ao conteúdo, recentemente vem sendo muito relacionado ao campo educacional, como referência àqueles que supostamente exercem o ato de “Doutrinação” e não de ensino.

Portanto, como sugestão para o trabalho introdutório do módulo, a partir dos conceitos presentes nesses dois últimos enunciados, fica a leitura, reflexão e debate das definições realizadas por outro ilustre ex-professor de Português do Colégio Pedro II, o “imortal” Aurélio Buarque de Holanda¹³¹:

Doutrina:¹³² 1. Conjunto de princípios que servem de base para um sistema religioso, político, filosófico, científico etc. 2. Catequese cristã. 3. Ensino, pregação. 4. Opinião de autores. 5. Texto de obras escritas. 6. Regras, preceito, norma.

Revolta:¹³³ (...)2. Manifestação (armada ou não), contra a autoridade estabelecida; levantamento; levante; motim; insurreição; rebelião; sedição; sublevação (...) 4. Grande perturbação moral causada por indignação, aversão, repulsa, etc.

Revolução:¹³⁴ (...) 2. Rebelião armada. (...)3. Transformação radical e, por via de regra, violenta, de uma estrutura política, econômica e social. 4. Qualquer transformação violenta da forma de um governo.

Reforma:¹³⁵ (...) 2. Mudança, modificação (...) 3. Forma nova (...) 7. Conjunto de mudanças efetuadas na Igreja com o fim de torna-la mais fiel à forma de suas origens.

4.4- Considerações finais sobre a aplicação da Oficina Caneta da Reescrita no Colégio Pedro II.

Sempre motivado a ensinar com inspirações na Pedagogia da Autonomia do Paulo Freire, fui ao Colégio Pedro II de Realengo certo que iria promover uma prática que colaborasse na construção da autonomia docente e discente e, portanto, estava preparado para receber indagações, curiosidades e, também lidar com inibições. Mesmo consciente da notória excelência de ensino do Colégio, não esperava que as intervenções fossem apresentar tamanha qualidade. A humildade alinhada ao respeito nas indagações e colocações dos alunos “reescreveram” as minhas expectativas iniciais, sobrepondo a minha satisfação a níveis muito mais altos do que o esperado.

Após uma jornada de 10 tempos de aula, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde, e, por 5 vezes seguidas, repetir a aplicação da mesma proposta de Oficina, saí de lá ainda mais consciente do quanto somos, corretamente chamados por Freire de “seres inacabados”. Nenhuma Oficina foi idêntica à outra, ficando claro assim que não havia na proposta um

¹³¹ Além da alcunha de “imortal” conquistada em 1961 ao ocupar a cadeira 30 da Academia Brasileira de Letras, Aurélio Buarque de Holanda, entre os anos de 1940 e 1969, também era conhecido por ser Professor de Português do Colégio Pedro II. Em 1975 lançou sua obra mais famosa: o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

¹³² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 4ª ed, Curitiba, Editora Positivo, 2009, p 703.

¹³³ Idem. p 1757.

¹³⁴ Idem.

¹³⁵ Idem, p.1720.

ensino “transmissor de conhecimento”, mas, sim aberto ao mundo, à procura de explicações e respostas a múltiplas perguntas, gerando o que Freire chamou de “relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”¹³⁶.

Em síntese, para além de uma experiência enriquecedora para a minha trajetória profissional, acredito, que a aplicação da *Oficina Caneta da Reescrita* no Colégio Pedro II ajudou a produzir conhecimento escolar nos moldes sugeridos por Henri Moniot¹³⁷. Ou seja, unindo conceitos, informações e valores cívicos que tenham contribuído para a formação cidadã dos alunos, através de uma metodologia que contemple trabalhar a consciência histórica deles em um processo construtivista.

¹³⁶ FREIRE, Op.Cit. p.136.

¹³⁷ MONIOT, Henri (Org.). *Enseigner l'histoire*, Berne:Peter Lang, 1984. Apud: BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. SP, Cortez, 2004,p. 195-196.

Conclusão

Esta pesquisa e o resultado dela apresentado aqui nesses últimos capítulos poderiam sugerir o desenvolvimento do que Gatti¹³⁸ chamou de “*Dominâncias, pesquisa e ação*”, porém, não há uma pretensão de realizar uma simplista trajetória entre a relação “*pesquisa-ação-mudança*” que se preocupa em apresentar conclusões imediatas e pragmáticas. Ou seja, não há um intuito em contemplar uma dominante preocupação destacada por Gatti quanto à aplicabilidade direta e imediata das conclusões. Ao concluir aqui este trabalho terei a intenção de apresentar a relatividade do impacto dos resultados da investigação e sugerir que muitos dos temas aqui abordados poderão ser desenvolvidos em pesquisas complementares ou aprofundados em futuros grupos de estudos.

A trajetória que realmente foi traçada ao longo dessa dissertação configurou-se num percurso que começou com uma análise da macro conjuntura e terminou na realização de uma micro experiência. Percorrendo esse sentido, os capítulos foram costurados seguindo um eixo inspirado nos “*saberes necessários à prática educativa*” de Paulo Freire. Entre tais saberes, o fio condutor e motivador foi entender que *ensinar exige apreensão da realidade*, ou seja, valorizar a nossa “*capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.*”¹³⁹ Num caminho de volta, resgataremos aqui algumas ideias trabalhadas na micro experiência da *Oficina Caneta da Reescrita* que miram contra-atacar tanto alguns problemas desafiadores do Ensino de História, como também, resistir às imposições do macro campo das reformas educacionais.

Como visto anteriormente, a oficina tem como um forte objetivo colocar o aluno como protagonista da dinâmica e deixá-lo cada vez mais ciente da sua condição de sujeito histórico. Sendo assim, cria-se espaço para emergir no repertório apresentado pelo aluno, a sua consciência histórica. A partir daí, inicia-se um fundamental processo pedagógico de aprendizagem voltado à produção de conhecimentos. Neste processo, algumas questões são potencialmente possíveis de serem enfrentadas, tais como os limites impostos pela História Oficial, o uso dos conceitos e o valor das fontes históricas para distinguir o que é fato real e o que foi falsificado. Portanto, o incentivo à manipulação dos enunciados de História foi, também, uma orientação para as grandes manipulações e interesses por trás da escrita da História.

¹³⁸ GATTI, Op. Cit., p.70.

¹³⁹ FREIRE, Op. Cit. 68-72.

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder.¹⁴⁰

De todos os desafios do Ensino de História mencionados nesta dissertação, essas intervenções que Laville traz na “Guerra das Narrativas” é especialmente instigante. Para o autor, “pensar que ainda é possível regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino da história não passaria de uma vã ilusão”. Assim, o autor defende a tese de que a sociedade e, sobretudo as forças que se empenham na aprovação de reformas curriculares, estão iludidos em acreditar que é eficiente atacar os livros e as narrativas das aulas da História.

É possível que todos esses esforços para controlar os conteúdos do ensino da história, bem como os debates que isso provoca, estejam alicerçados numa ilusão. Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática¹⁴¹.

No caso do Brasil, tal processo alertado por Laville já aparenta estar em curso. Falta de estabilidade e confiabilidade do Estado democrático de direito, o acirramento das diferenças nas disputas em torno da identidade nacional e, no que se refere principalmente a realidade docente, ameaça à liberdade de cátedra, são exemplos das nossas atuais “derrotas”.

Evidentemente tal conjuntura é essencialmente contrária à prática da autonomia docente. Este foi um dos temas centrais neste trabalho. Mas, ao invés de estudá-lo analisando a precariedade escolar de alguma instituição ou a fragilidade da autonomia dos professores em geral, preferi investigar, dentro de um colégio qualificado da rede pública de ensino, a visão dos docentes que vivenciam a autonomia como um princípio organizador das relações de conhecimento.

Portanto, após essa pesquisa no Colégio Pedro II, pude concluir que hoje, no final de 2018, os docentes analisados da pós graduação ainda desfrutam de satisfatória autonomia

¹⁴⁰ LAVILLE, Op. Cit. p.130.

¹⁴¹ Idem. p. 137.

docente. Tal constatação vem justificada pelo fato de ainda preservarem boas condições de trabalho garantidas pela estabilidade estatutária. Além disso, essa situação profissionalizante garantiu a possibilidade de harmonicamente conseguirem construir práticas autônomas.

Contudo, conforme visto aqui, tal situação está ameaçada. Os docentes da pós-graduação do Colégio Pedro II não estão imunes aos grandes processos privatistas/tecnicistas que podem flexibilizar ainda mais as leis trabalhistas e colocar em risco também a futura estabilidade regimental dessa instituição. Além disso, movimentos conservadores incomodam. Ainda não amordaçaram os professores, mas, o número de protestos, denúncias e perseguições foram ganhando força e perturbando cada vez mais a autonomia deles. Essa disputa agora se encontra num momento intenso e o seu desfecho ainda é incerto.

Também nebuloso é essa união de interesses moralistas conservadores e propostas reformadoras dos empresários da educação. Se a priori soa contraditório envolver num raciocínio forças conservadoras e liberais com interesses comuns, na conjuntura atual, segundo Fernando Penna¹⁴², tal aliança está se constituindo uma perigosa realidade dos projetos reformistas. Penna sustenta que é a lógica de mercado, da relação entre os prestadores de serviço e os consumidores, que rege os projetos de lei inspirados no movimento Escola Sem Partido.

Além disso, o autor apresenta que há fortes ligações entre o Instituto Milenium e o principal idealizador do movimento Escola Sem Partido, Miguel Nagib. Este foi articulista do Instituto Milenium e defensor da inserção dos seus valores nas escolas brasileiras, tais como os que são defendidos pelos intelectuais e empresários que direcionam o Instituto, entre eles o direito de propriedade, economia de mercado e limites institucionais à ação do governo.

O complexo sistema de alianças das instituições representativas da ideologia neoliberal com amplos setores da sociedade também foi apontado por Bourdieu e Wacquant:

Poder-se-ia fazer a mesma demonstração a propósito da noção fortemente polissêmica de "globalização", que tem como efeito, se não como função, vestir de ecumenismo cultural ou de fatalismo economista os efeitos do imperialismo norte-americano e de fazer aparecer uma relação de força transnacional como uma necessidade natural. No termo de um retorno simbólico baseado na naturalização dos esquemas do pensamento neoliberal cuja dominação se impõe há vinte anos graças ao trabalho dos think tanks (bancos de ideias) conservadores e dos seus aliados nos campos político e jornalístico, a moldagem das relações sociais e das práticas culturais conforme o padrão norte-americano, imposta às sociedades avançadas através da pauperização do Estado, mercantilização dos bens públicos e generalização da insegurança salarial, é aceita com resignação como resultado obrigatório das evoluções nacionais, quando não é celebrada com um entusiasmo de carneirinhos¹⁴³.

¹⁴² PENNA, Op. Cit., p.38

¹⁴³ BOURDIEU, Op. Cit..

A principal ideia defendida pelos autores foi que a manutenção dos interesses neoliberais é sustentada na maneira como alguns termos são cuidadosamente manipulados para uma linguagem econômica e matemática. Investindo na propagação desse discurso, “o imperialismo da razão neoliberal” articulado na rede de aliados, preserva a hegemonia dos grupos dominantes. Complementando essa ideia, os autores também apontam que nas “sombras” dessa aliança estão “especialistas” ligados aos bastidores ministeriais ou patronais, ou ainda mais escondido, atrelados aos *think tanks* (banco de ideias). Esses são apontados como responsáveis pela elaboração de documentos de forte cunho técnico que afetam as políticas públicas ligadas a cultura e educação.

Ao trabalhar nos capítulos iniciais dessa dissertação toda essa macro conjuntura que interfere na educação brasileira, no Ensino de História e na autonomia docente, talvez tenha aparentado um quadro de desilusão e desesperança em relação ao combate dessas forças estruturadas e hegemônicas. Embora tenha tentado transmitir o fato dessas reformas empresarias da educação serem resultado do agravamento de um processo privatista e neotecnicista das últimas décadas, nos capítulos seguintes, acredito que tenha também apontado que há espaços de resistência e esperança. A busca pela construção da autonomia docente de forma coletiva apresentada pelos docentes da pós-graduação do Colégio Pedro II, a estrutura desse colégio que se impõe como exemplo de ensino público de qualidade e até mesmo nas pequenas experiências pedagógicas, como a da *Oficina Caneta da Reescrita*, são espaços que merecem ser mais estudados e propagados.

A Pedagogia da Autonomia tão usada ao longo desse trabalho também é uma pedagogia da esperança. Freire apresenta outro saber necessário à prática educativa: “*Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*¹⁴⁴”. Para Freire, “O mundo não é, o mundo está sendo”. Assim devemos nos situar nele de forma ativa, sendo sujeito e não objeto, intervindo, agindo. “Mudar é difícil mas é possível”, a historicidade prova que a transformação é possível quando sabemos que não somos determinados.

Portanto, Freire desenvolve o raciocínio de que quando professores estão conscientes de serem inacabados, que constroem a sua autonomia e a dos seus educandos, passam assim, a adquirir um saber especial: Entendem que “*se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante*”¹⁴⁵.

¹⁴⁴ FREIRE, Op. Cit. 76-79

¹⁴⁵ Idem. 112.

Diante disso, no campo do Ensino de História, essa dissertação procurou tanto na prática com a apresentação da oficina e suas possibilidades múltiplas de reescrita da História, como nas teorias e ideias que aqui foram desenvolvidas, criticar a ideologia dominante. Além disso, tratando-se de um trabalho inteiramente dedicado ao professor de História, vale enaltecer algo primordial que talvez a rotina exaustiva (e afetada pela precarização) desses profissionais os façam esquecer, para que serve aprender e ensinar História?

Sendo assim, seguindo a lógica Humboldt, por exemplo, busquemos entender e apresentar como a História pode “despertar e fazer reviver o sentido para a realidade”¹⁴⁶. Ou então, como nas palavras de Nietzsche, entender que precisamos da história “para a vida e para a ação, não para o abandono confortável ou da ação ou mesmo para o embelezamento da vida egoísta e da ação covarde e ruim. Somente na medida em que a história serve à vida queremos servi-la.”¹⁴⁷

Enfim, ao concluir este trabalho que além de ter tentado contribuir para alguns debates específicos e contemporâneos no campo do Ensino de História, pretendeu também ser útil aos docentes impactados por desgastantes processos inibidores de sua autonomia. Assim, como legado desta pesquisa, fica o “produto” em forma de uma espécie de guia orientador para a Oficina da Reescrita. Embora certamente esta dissertação não esgotou a abrangência das variadas questões observadas ao longo do processo, prevalece a convicção que aponte aqui para a importância constante e cuidadosa de diversas reflexões relacionadas.

¹⁴⁶ HUMBOLDT, Wilhelm. Sobre a tarefa do historiador. In: MARTINS, Estevão de Rezende. (org.) **A História pensada: Teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 86.

¹⁴⁷ NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva: Da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003, p. 6.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. *Encontros com a História*. XIV Encontro Regional de História, Sujeitos na História: práticas e representações, 8-11 set. 1998. Anpuh-SP/PUC-SP. Bauru: Edusc, 2001, n.2, p.138/139
- ADORNO, Theodor. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29-49
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-24.
- ANDRADE, Andreza de Oliveira. Currículo, gênero e práticas culturais: desafios ao ensino de história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007. São Leopoldo. *História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos*. São Leopoldo: ANPUH: UNISINOS, 2007. p. 3-4
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p.17.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. in: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula : conceitos, práticas e propostas**. São Paulo : Contexto, 2013, p. 37.
- BITTAR, Marisa. & FERREIRA, Amarílio. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n.97, p.1115-1119, 2006.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. SP: Cortez, 2009.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do tio Sam. **Le monde diplomatique**, edição brasileira, v.1, n. 4, ago. 2000.
- BRUNO, Lucia E. N. B. & REGO, Teresa Cristina. Desafios da Educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010
- CAIMI, F. *Por que os alunos (não) aprendem História?* RJ, **Revista Tempo**, n. 21, 2006. P.18/19.
- CÊA, Georgia. **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007. A formação do ser social trabalhador no Brasil: *ethos, modus e sapere*. p. 61.
- CESNAIS, F. **Mundialização do capital**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Org.). **Política Educacional: Impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 11-25.

DUARTE, Newton. **Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. Pro-Posições [online]**, v.21, n.1, p.1-9, 2010.

FONTANA, K.; TUMOLO, P. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159- 180, jan./abr. 2008 159. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4ª ed, Curitiba, Editora Positivo, 2009

FERREIRO, Oliveiros S. Do liberalismo no Brasil. Dossiê liberalismo/neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, 17: 6-13, mar./abr./maio 1993.p.59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 119, p.379-404, 2012.

FREITAS, Itamar. O que são conceitos históricos? In: **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014. p. 61-100.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. Cortez, São Paulo, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. & CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc., Campinas**, v. 24, n. 82, p.93-130, 2003.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa, PUC**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, julho de 2001.

GENTILI, P.; SILVA, T (org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996.

GRAMSCI, Antônio. El "Risorgimento", trad. esp., Buenos Aires, Granica, 1974, p. 91.

HUMBOLDT, Wilhelm. Sobre a tarefa do historiador. In: MARTINS, Estevão de Rezende. (org.) **A História pensada: Teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 86.

IGGERS, G. Desafios do século XXI à historiografia. In: **Revista da História da Historiografia**. Ouro Preto/MG, n04, março de 2010, p.105-108.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do Ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.19, n.38, p.125-138, 1999.

MACEDO, Berta. Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à gênese da construção. **Inovação**, n.4, p. 127-139, 1991, p.131/132.

MARTINS, Erika Moreira Martins. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2016.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução de José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 3-48.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas (Org.) **Para Além dos Conteúdos no Ensino de História**. Niterói, RJ, EdUFF, 2000, p.31.

NEVES (org.) **A nova pedagogia de hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NICODEMOS, A. Trabalho docente e proletarização do magistério: questões atuais para o Ensino de História na educação de jovens e adultos - aproximações histórico-conceituais (capítulo 01) in **O trabalho docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

OLIVEIRA, Dalila. *A 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>

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.24-28.

PACIEVITCH, Caroline & CERRI, L. F. Professores progressistas de História e a Pedagogia Histórico-Crítica nos anos 80: aproximações e distanciamentos. *História Hoje*. São Paulo, v. 3, n. 9, p. 1-20, 2006

PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. P. 29-53.

PEREGRINO, Mônica **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 19.

RANKE, Leopold Von. O conceito de História universal. In: MARTINS, Estevão de Rezende. (org.) **A História pensada: Teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010, p.188-189.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica - Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora da UnB, 1983, p.35.

SANTOS, M. A invenção do Brasil: um problema nacional. In: **A invenção do Brasil- ensaios de História e cultural:** Ed. UFRJ, 2007, p. 65

SILVA, Marcos & FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido.** Campinas. SP. Papirus, 2007.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, p.111-113, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Org.). **Política Educacional: Impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1995, p. 27- 55.

ANEXOS:**ANEXO I: QUESTIONÁRIO****I. INFORMAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS**

Idade:
Sexo: () F () M
Naturalidade:
Estado Civil:
Filhos:
Renda Individual: () Mais de 1 até 3 salários mínimos () Mais de 3 até 5 salários mínimos () Mais de 5 até 10 salários mínimos () Mais de 10 salários mínimos
Atuante em movimento social? Quais?
Em que estabelecimento de ensino você cursou o Ensino Fundamental? () Todo em escola pública () Todo em escola particular () Parcialmente em escola pública, parcialmente em escola particular () Escola comunitária
Se foi em Escola Pública, em qual sistema: () Municipal () Estadual () Federal
Ano de Conclusão:
Em que estabelecimento de ensino você cursou o Ensino Médio? () Todo em escola pública () Todo em escola particular () Parcialmente em escola pública, parcialmente em escola particular () Escola comunitária
Se foi em Escola Pública, em qual sistema: () Municipal () Estadual () Federal
Ano de Conclusão:
Em que estabelecimento de ensino superior você se graduou? () Em Universidade Pública () Em Universidade Particular
Instituição:
Curso:
Início: Término:
Você tem Pós-Graduação? Especialização () Instituição: Mestrado () Instituição: Doutorado () Instituição:
Título da Monografia, Dissertação ou Tese:

II. INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:

Há quantos anos exerce o Magistério? 10
Em quantas escolas atua? () Pública () Privada
Carga horária semanal em tempo-aula:
Em quais séries atua?
Quantas turmas?
Em qual condição contratual sua remuneração está vinculada?
Você recebe algum benefício (salário indireto) ou alguma forma de bônus ou acréscimo salarial? Quais?
Exerce outra atividade profissional? Qual?

III. AUTO AVALIAÇÃO DA SUA AUTONOMIA DOCENTE:

Em que momento da sua prática docente você sente exercer maior autonomia?
Em que momento da sua prática docente que sua autonomia é mais limitada? E por que?
Você possui liberdade na escolha, produção e/ou uso do material didático? SIM.
Você possui liberdade na escolha, produção e/ou aplicação de avaliações? De que forma?
Você possui liberdade na proposição e/ou aplicação de projetos institucionais? Caso sim, relate alguma experiência aplicada na educação básica do Colégio Pedro II.

IV. INFORMAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Atualmente, para você, qual é o lugar e a importância do Ensino de História no currículo escolar?
Qual Orientação Curricular você segue para organizar/planejar as suas aulas?
Você considera adequada e pertinente tal Orientação Curricular? Por que?
Como você teve contato com essa Orientação Curricular?
Você fez alguma modificação nos conteúdos ou métodos dessa Orientação Curricular? Em que aspectos?
Como você vê o seu ambiente de trabalho? <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> de forma positiva <input type="checkbox"/> de forma negativa <input type="checkbox"/> indiferente</p>
Justifique sua resposta:
Esse ambiente de trabalho influencia no seu rendimento docente? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
De que forma?
Quais concepções/crenças foram se alterando ou se confirmando ao longo de sua trajetória profissional sobre o Ensino de História no Programa de pós graduação da PROPGPEC do Colégio Pedro II?

ANEXO II: PLANO DE AULA PREPARADO PARA A APLICAÇÃO DA OFICINA CANETA DA REESCRITA NO 1º ANO DO EM DO COLÉGIO PEDRO II

PROPOSTA PARA OFICINA DA CANETA DA REESCRITA

Disciplina: História

Público alvo: 5 turmas do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Pedro II- Realengo.

Duração: Duas horas/aula para três momentos: Exposição do tema e apresentação da atividade/material; Desenvolvimento da atividade em grupo e debate e socialização da atividade realizada.

Tema: Introdução aos estudos históricos: As narrativas, linguagens e uso dos conceitos na reconstrução e apropriação da História; Introdução à Idade Média; Expansão Marítima; Reformas Religiosas; Contrarreforma e Colonização da América Portuguesa;

Problemas motivadores:

Se a “História única” é uma invenção perigosa por ser contatada a partir do ponto de vista dos grupos vencedores e dominantes, de que forma poderíamos rerepresenta-la, explicitando as mais variadas versões e interesses de grupos distintos? Como reescrever o índice do nosso livro didático, manipulando conceitos e verbos, de modo que explicita outra versão ou protagonismo do fato histórico?

Objetivo Geral:

Através de uma prática construtivista, introduzir o conteúdo a ser trabalho no curso de História, promovendo o ensino e debate de diversos conceitos e posicionamentos políticos marcantes nas disputas curriculares e, sobretudo, na construção da “História Oficial”.

Objetivos Específicos:

- Debater a consciência histórica dos alunos, a respeito dos conteúdos relacionados no índice do livro didático.
- Promover um ambiente de construção dos alunos de modo que possam se compreender como sujeitos protagonistas da História.
- Introduzir os conceitos básicos que serão desenvolvidos no decorrer do bimestre.

Procedimentos e Estratégias:

1. Apresentação do problema: O problema é apresentado aos alunos como desencadeador do processo de aprendizagem
2. Aula expositiva: O professor ministra uma breve apresentação do vídeo ou texto a “O perigo da História única” de Chimamanda Adichie; apresenta a atividade e, em seguida, repensa com os alunos a formação dos grupos.
3. Instrumentalização: O professor distribui aos grupos formados, um sumário contendo enunciados típicos do conteúdo que será ministrado no bimestre e a *caneta da reescrita* (caneta vermelha).

4. Atividade em grupo: Os alunos debatem os termos e conceitos dos enunciados, pensando em outras formas possíveis de apresentá-los, alterando com a caneta vermelha o texto do sumário.

5. Socialização dos trabalhos e debate: Fase em que o professor recolhe as produções e socializa com a turma algumas alterações, explicando as ideias contidas nessas mudanças, seja na apresentação do novo sujeito do fato mencionado ou na valorização na ação de outra concepção do fato. Assim, o professor verifica a compreensão que os alunos tiveram dos conceitos e dos conteúdos trabalhados e contribui para o debate fazendo os seus comentários de forma dialógica e reflexiva. Sempre que possível, fundamentando os conceitos usados e questionando as fontes históricas que sustentariam cada versão apresentada.

Recursos Didáticos:

Projeção apresentando a oficina com texto da Chiamamanda Adichie, “O perigo da História única”; Exemplos da atuação na mídia das canetas desmanipuladoras e deserquerdizadora e Ficha com alguns enunciados.

ANEXO III: MATERIAL USADO NA APLICAÇÃO DA OFICINA

ATIVIDADE DA OFICINA CANETA DA REESCRITA **NO 1º ANO DO COLÉGIO PEDRO II – REALENGO – 16/06/2018**

Analise os seguintes enunciados dos conteúdos que irão estudar nas próximas aulas de História e, sempre que surgir uma ideia, **APLIQUE** a caneta da reescrita.

O Descobrimento do Brasil: O Encontro do Velho com o Novo Mundo.

Os índios que Viviam na América e os Escravos Africanos que Vieram para o Brasil.

Idade das Trevas: das Invasões dos Bárbaros ao Renascimento dos Homens.

Revolução Religiosa do Século XVI: Reformas Protestantes e Revoltas

Camponesas.

A Reação da Igreja de Roma: Contrarreforma ou Reforma Católica?

Slides usados na aula expositiva:

1:



Professor: Tiago Lessa

2:

Existe uma única História?

É a “História Oficial” que apresenta os fatos e as histórias verdadeiras?

“É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa.”

Chimamanda Adichie

3:



4-

“a verdade histórica pode ser equiparada às nuvens, que somente ganham forma a distância dos olhos”

Wilhelm HUMBOLDT

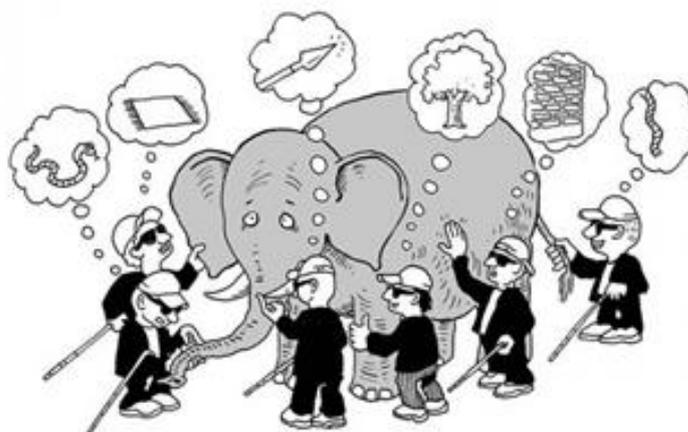


Illustration: Hans Moller, molers.dk

5-

Caneta desmanipuladora



TENTA TRÁFICO DE INFLUÊNCIA
Temer libera verbas para garantir apoio à reforma da Previdência



SEGUNDO BOBATOVICIJA
 JUNTA DO SENADO
 BRASIL, CARVALHO
 DE BRASÍLIA

08/03/2017 09:00:00

O presidente Michel Temer planeja solicitar a liberação de verbas para pagar esmolas de deputados que se comprometeram a votar a favor da reforma da Previdência.

O GLOBO 20 ANOS 2014 OPINIÃO

Editorial **COMEÇO**
~~Grise~~ **força o fim** do injusto ensino superior ~~gratuito~~ **PAGO**

Os alunos de renda mais alta conseguem ocupar a maior parte das vagas nos estabelecimentos públicos, enquanto aos pobres restam as faculdades pagas.

Foto: EDITORIAL

f t i

6-

Caneta Desquerdizadora



APENAS NÃO QUER

ilustríssima

Quem defende pauta do Escola sem Partido ~~pensa~~ **que tem filhos idiotas DE ESQUERDA**

f t i **SEUS**

RICARDO LISIAS
 07/09/2016 12:00
 Mariana Bergamo/Folhapress

SEJAM DOUTRINADOS POR PROFESSORES



7-

Caneta da Reescrita da História:

Está na sua mão!



© Can Stock Photo

- *Mude o ponto de vista!*
- *Altere o sujeito da frase!*
- *Troque palavras por sinônimos!*
- *Substitua os verbos!*

8-

Analise os seguintes enunciados dos conteúdos que irão estudar nas próximas aulas de História e, sempre que surgir uma ideia, **APLIQUE** a caneta da reescrita.

O Descobrimento do Brasil: O Encontro do Velho com o Novo Mundo.

Os índios que Viviam na América e os Escravos Africanos que Vieram para o Brasil.

Idade das Trevas: das Invasões dos Bárbaros ao Renascimento dos Homens.

Revolução Religiosa do Século XVI: Reformas Protestantes e Revoltas Camponesas.

A Reação da Igreja de Roma: Contrarreforma ou Reforma Católica?

Lembretes:

- *Mude o ponto de vista!*
- *Altere o sujeito da frase!*
- *Troque palavras por sinônimos!*
- *Substitua os verbos!*