



PROFHISTÓRIA

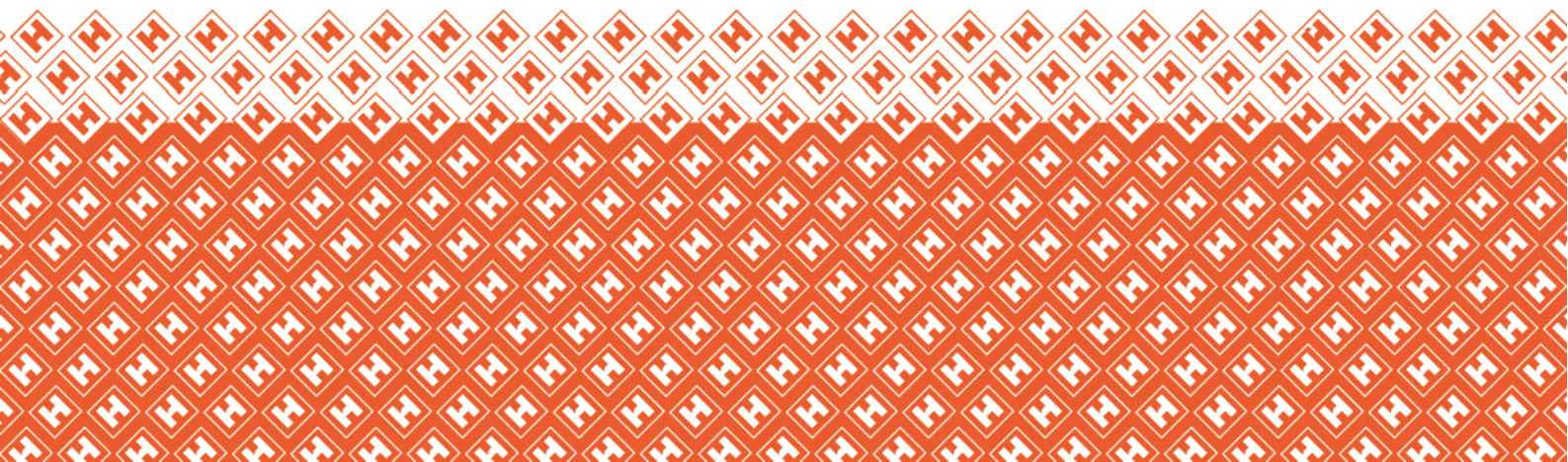
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANTONIO GARCIA HERMIDA

**O(A) PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DE UM ENSINO QUE
FAÇA SENTIDO PARA OS(AS) ALUNOS(AS)**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

2021



ANTONIO GARCIA HERMIDA

**O(A) PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DE UM ENSINO QUE
FAÇA SENTIDO PARA OS(AS) ALUNOS(AS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Prof. Dr. José Gledison da Rocha Pinheiro

Salvador

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

H554o

Hermida, Antonio Garcia

O(A) PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DE UM ENSINO QUE FAÇA SENTIDO PARA OS(AS) ALUNOS(AS) / Antonio Garcia Hermida.-- Salvador, 2021.

137 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. José Gledison da Rocha Pinheiro.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2021.

1.Ensino de História. 2.Aprendizagem Histórica. 3.Sentido.
4.Epistemologia.

CDD: 370

ANTONIO GARCIA HERMIDA

**O(A) PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DE UM ENSINO QUE
FAÇA SENTIDO PARA OS(AS) ALUNOS(AS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Gledison da Rocha Pinheiro (Orientador)
Universidade do Estado Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Célia Santana Silva (Examinador Interno)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

A minha mãe, que é a base, o terreno, o solo de onde tudo parte. Amor de mãe é uma dessas coisas que dispensam explicações meramente sócio-históricas ou biológicas. Carrego comigo uma definição que a vida me ensinou: mãe é aquela que acredita em ti quando até você mesmo dúvida! Meu eterno amor e gratidão!

A minhas irmãs, que fazem parte da fundação.

A meus filhos, que são a estrutura e o projeto de futuro, Filipe e Daniel (sem vocês eu nada seria!).
Todos unidos!

AGRADECIMENTOS

Sempre pensei quão bom seria chegar, justo, a este momento: a hora de escrever os agradecimentos! O prazer do dever cumprido, a leveza até mesmo diante da página em branco! Só não imaginava quão louca, longa, sofrida e extenuante seria a jornada para mim e para aqueles que me acompanharam neste processo. Num desses dias de angústia, para aliviar a tensão, uma colega contou-me uma piada sobre os agradecimentos, que são como tatuagens acadêmicas que nos acompanharam por toda a vida, e que não podem ser retocadas como ocorre, às vezes, com as outras. Ri, imaginando a responsabilidade e as situações da vida, pensei que eu precisaria engordar muito para obter a quantidade de espaço que iria necessitar diante da imensa quantidade de pessoas que teria de tatuar em mim.

Como saída, pensei ser melhor, ao menos nos agradecimentos, ser breve, ainda que não haja tamanho para a gratidão. Tanto as palavras de ânimo e incentivo quanto as de provocação e desafio foram meu combustível nesta batalha, e certamente fazem de mim uma pessoa melhor. Os amigos e familiares, que me conhecem, sabem que, mais que tatuagens acadêmicas, estão gravados na alma, pois dão sentido a minha história. Sei que vocês entenderão perfeitamente minha escolha por agradecê-los no calor de um abraço, pessoalmente, quando tudo isto passar, principalmente aqueles que entendem o que digo, meus companheiros de mestrado, que, como eu, sofreram na pele os desafios de serem professores e professoras em exercício enquanto escreviam, pesquisavam e compaginavam com todas as outras obrigações que nos competem. Temas sensíveis que permanecerão para sempre.

Ainda preciso me estender para agradecer às instituições mantenedoras do programa por seu empenho pela melhoria da educação e pela luta por um ensino com mais sentido. Aos membros da coordenação do PROFHISTÓRIA-BA; em particular a Joilma, por sua delicadeza, seu sorriso e presteza, que de tão rápida nas respostas tranquilizava-nos até mesmo ao enviar os materiais em cima da hora, e a meu orientador José Gledison, por ter se tornado um amigo e por ser um grande exemplo de PROFESSOR, aquele que ensina, que orienta, que chama atenção, mas que compreende e estende a mão nas horas mais difíceis, que indica correções e não erros, que valoriza o que de bom fazemos e nos incentiva a acreditar e seguir, por sua paixão pela educação, disposição e eterna paciência com meu português

ruim, minhas crises de escrita e todas as dificuldades pelas quais comumente passamos. Sempre serei grato, mas preciso adverti-lo de que não pretendo que nossa parceria acadêmica finde aqui.

Aos colegas, outrora alunos, Ana Paula, Girleide, Aécio, que gentilmente se dispuseram a colaborar com a pesquisa, emprestando seu tempo e dando-me seus depoimentos. No meio do caos e dos prazos, foram de uma generosidade que não tenho palavras. Apenas gratidão!

Por fim, preciso ainda mencionar minha revisora Mônica Naiara. Não apenas por tornar palatável meu português, mas por unir profissionalismo e afetividade, disponível a todas horas, e especialmente por ser uma amante dos desafios, salvando-me literalmente, com prazos que outros jamais enfrentariam. Uma parte deste trabalho é seu!

Filipe, seus 10 anos, sua valentia, compreensão e ajuda fazem-me querer melhorar, a cada dia, para olhar nos seus olhos e perceber seu orgulho. Espero que o exemplo de não desistir fique para ti, mesmo quando tudo parecer contra nós. Agora posso dizer, filho, o que tanto você queria ouvir: ACABOU!

**Con las piedras, con el viento hablo de
mi reino**

Mi reino vivirá mientras
estén verdes mis recuerdos.

Cómo se pueden venir
nuestras murallas al suelo.

Cómo se puede no hablar
de todo aquello.

El viento no escucha. No
escuchan las piedras, pero
hay que hablar, comunicar,
con las piedras, con el viento.

Hay que no sentirse solo.

Compañía presta el eco.

El atormentado grita
su amargura en el desierto.

Hay que desendemoniarse,
liberarse de su peso.

Quien no responde, parece
que nos entiende,
como las piedras o el viento.

Se exprime así el alma. Así
se libra de su veneno.

Descansa, comunicando
con las piedras, con el viento.

(José Hierro)

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as relações entre o ensino de História e a atribuição de sentido, pensadas em razão de um problema concreto, reconhecido pelos(as) professores(as) e muito presente nas salas de aula. Nesse espaço, cotidianamente, os(as) docentes são confrontados(as) em suas práticas com uma realidade na qual, cada vez mais, os(as) alunos(as) questionam a validade e o sentido do saber histórico ensinado, pondo à prova o seu trabalho. Considerando esse cenário, esta pesquisa objetiva compreender como determinados(as) professores(as) pesquisadores(as) do PROFHISTÓRIA da Bahia estão articulando estratégias para enfrentar a questão do sentido do saber histórico em sala de aula, de forma a alcançar um ensino efetivo e significativo. A trajetória investigativa está pautada em uma abordagem dialético-crítica, através da análise dos discursos dissertativos e das narrativas dos sujeitos da pesquisa, estabelecendo um diálogo entre a prática e a teoria, mediado pela filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. Pensando em um ensino de História que seja capaz de influir nas práticas sociais e na formação de sujeitos históricos, críticos, autônomos e potencialmente transformadores dessa realidade, é imprescindível refletir sobre as relações entre epistemologia, ensino, linguagem e sentido. Os resultados permitem novas possibilidades de diálogo e promovem a reflexão naqueles que se dedicam ao ensino da disciplina em torno de uma temática fundamental e gnosiológica no processo de ensino-aprendizagem que responda pela relação com a produção de sentido.

Palavras-chave: História e Ensino. Aprendizagem Histórica. Sentido.

ABSTRACT

The present study is part of the research line Historical Knowledge in the School Environment, of the PROFHISTÓRIA Program – Professional Master in History Teaching has as its theme the relations between history teaching and the meaning attribution, thought due to a concrete problem, recognized by teachers and very present in the classrooms, where they daily are confronted in their practices to a reality in which, increasingly, students question the validity and meaning of historical knowledge taught, putting their work in test. Thus, the aim is to understand how certain researches teachers of PROFHISTÓRIA, Bahia, are articulating strategies to face the meaning of historical knowledge in the classroom in order to achieve effective and meaningful teaching. The investigative trajectory was based on a critical dialectical approach by analyzing the dissertation discourses and narratives of the research subjects establishing a dialogue between practice and theory mediated by the philosophy of language of the Bakhtin Circle. Thinking about a history teaching that aims to influence social practices and the formation of historical, critical, autonomous, and potentially transformative subjects of this reality, it is essential to reflect on the relationships between epistemology, teaching, language, and meaning. The results allow openness to dialogue and reflection of those who dedicate themselves to the teaching of the discipline, around a fundamental and gnosiological theme in the teaching learning process that responds for the relationship with the meaning production.

Keywords: History and Teaching. Historical Learning. Sense.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 RELAÇÃO ENTRE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO E ENSINO DE HISTÓRIA	37
1.1 DO SENTIDO DO SABER HISTÓRICO: UMA QUESTÃO QUE DESAFIA OS DOCENTES	37
1.2 SENTIDO E ESTRATÉGIAS: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	52
1.3 AS PARTICULARIDADES E OS PARADOXOS INERENTES AO ENSINO DA HISTÓRIA	56
1.4 RELAÇÕES IMPLICADAS: SENTIDO E SIGNIFICADO NO TRABALHO DOCENTE NAS PRÁTICAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA	62
2 SENTIDO E ESTRATÉGIA NOS DISCURSOS DISSERTATIVOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	68
2.1 O RECONHECIMENTO DO SENTIDO COMO PROBLEMA	68
2.2 CRIAÇÕES DAS CONDIÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDO	70
2.2.1 O aluno como sujeito epistêmico e histórico	73
2.2.2 Dialogicidade para abolir a hierarquia entre inteligências e tempos	75
2.2.3 O currículo como repertório de objetos valorados socialmente	77
2.3 ESTRATÉGIAS DE UM ENSINO COM PRODUÇÃO DE SENTIDO	82
3 AS AÇÕES COTIDIANAS PARA TORNAR A HISTÓRIA MAIS SIGNIFICATIVA	89
3.1 REVISITANDO O PROBLEMA DO SENTIDO E AS ESTRATÉGIAS PARA SEU ENFRENTAMENTO	89
3.1.1 A problemática do sentido nas práticas cotidianas	90
3.2 O DESAFIO DE LIDAR COM O CURRÍCULO OFICIAL NO DIA A DIA	93
3.2.1 Tempo e sentido na aula de história	98
3.3 O PAPEL DO ESTADO E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA RELAÇÃO ENSINO-SENTIDO	99

3.4 SERÁ, AFINAL, O PROFHISTÓRIA UMA RESPOSTA PARA O PROBLEMA DO SENTIDO?	105
---	-----

4 PROPOSIÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS108

4.1 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS ORIENTADORES	109
---	-----

4.1.1 A emancipação do(a) aluno(a)	110
--	-----

4.1.2 Fazer dialogar com diferentes temporalidades	111
--	-----

4.1.3 Currículo como acervo dinâmico de objetos socialmente significativos	113
--	-----

4.1.4 O conhecimento histórico como diálogo mediado entre múltiplas vozes e materiais.....	114
--	-----

4.2 CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE DIÁLOGO E REFLEXÃO VOLTADO À SALA DE AULA.....	115
---	-----

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
--------------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....120

APÊNDICES128

APÊNDICE A – ROTEIRO INICIAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	129
---	-----

APÊNDICE B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	133
--	-----

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE	134
---	-----

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR	135
--	-----

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA	136
--	-----

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
---	-----

INTRODUÇÃO

Papai, então me explica para que serve a história (Marc Bloch).

A frase acima, que abre a obra *Apologia da história ou O ofício de historiador*, escrita em 1944, foi proferida por um garoto a seu pai historiador, e nela se materializa a curiosidade do filho, por meio da criança e do estudante (BLOCH, 2002). Além disso, podemos dizer que representa um questionamento que, especialmente, muitos(as) professores(as) enfrentam no dia a dia. Afinal, qual o sentido do saber histórico? Essa seria outra forma de colocar a questão, na qual, por isso mesmo, muitos viram uma simples indagação ingênua, Bloch viu uma problemática pertinente, um questionamento à própria legitimidade da História, merecendo assim sua atenção e reflexão; razão pela qual escreve o referido livro com o propósito de lançar luz sobre o trabalho do historiador – seu ofício.

Essa tarefa complexa de dar uma resposta foi assumida por Bloch numa perspectiva ampla, pois seu texto expressa não somente o Marc Bloch historiador, mas também o Bloch professor, preocupado não só com o escrever a história, mas com o ensinar a história. Preocupação já manifesta em artigo de 1937, escrito com Lucien Febvre para uma das revistas dos *Annales* e intitulado “Para uma renovação do ensino de história”¹ (BLOCH, 1937), por meio do qual discute questões relacionadas ao ensino básico da disciplina, com especial atenção à formação dos professores. Assim, não é de estranhar que, no prefácio da obra, Jacques Le Goff também exalte e descreva o indivíduo inteligente e erudito que escreve como ser humano e cidadão, e também como professor e historiador, papéis que estão presentes na sua concepção de História e que dialogam entre si.

Contudo, podemos afirmar que a natureza da resposta proferida por Bloch encontra-se mais no terreno historiográfico. Ela ressalta justamente o aspecto da História enquanto ciência, tendo, porém, o cuidado de circunscrevê-la no espectro das Ciências Humanas, reconhecendo e pontuando as particularidades que disso decorrem, de maneira que nem a história nem o seu ensino poderão ser tratados como uma equação exata, o que implica na necessidade de ampliar os horizontes, personagens e acontecimentos, antes excluídos em um paradigma positivista.

¹ Tradução minha. Título original do artigo: “Pour le renouveau de l’enseignement historique”.

Advogando por uma História Ciência em movimento, viva e visceral, na qual todos são sujeitos partícipes do processo, o autor aconselha que sejam evitados os universalismos exagerados, na busca do entendimento das questões em um contexto de gradações, especialmente para libertá-la – a História – da visão do tempo que a apequena, como um simples estudo do passado. Bloch, ao contrário, sugere a expansão dos horizontes, estabelecendo uma relação entre o tempo presente e o passado, e vice-versa. Desse modo, da articulação entre o tempo e o indivíduo (no plural) advém sua definição da história como “Ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2002, p. 40). Essa temporalidade da História, que jamais pode abandonar o tempo presente, sem o qual a própria História inexistiria, tem reflexos fundamentais em sua concepção de História e, conseqüentemente, em seu modo de ensinar.

Considerando sua atualidade, as proposições de Bloch foram fundamentais para que se (re)pensasse a história e a historiografia, promovendo reflexões sobre o ofício do historiador. Mas, acrescentamos a necessidade atual de pensarmos mais especificamente sobre os labores dos(as) professores(as) e os desafios implicados no ensino da disciplina, haja vista que, mesmo decorridos 75 anos, a pergunta do garotinho segue relevante, seja porque o tempo presente não é o mesmo de antes e seus atores também são outros, seja porque a resposta necessita de profundas reflexões no campo específico do Ensino de História, já que também os alunos e alunas são outros(as).

De forma que essa pergunta que historiadores(as) ouvem frequentemente, levando alguns a se debruçarem na busca de respostas, no caso da realidade do(a) historiador(a) professor(a), configura-se como uma constante repetição, vivenciada a todo momento, o que implica em um permanente estado de tensionamento, que requer legitimação do conhecimento histórico. Como professor, minha experiência no ensino básico nas redes públicas, municipal de Salvador e estadual da Bahia, completa agora 19 anos. Ao longo desse tempo foram muitas as mudanças, nas mais variadas esferas: política, metodológica, curriculares etc. Mas, ainda nos primeiros anos de exercício da docência, já nos confrontávamos com uma realidade muito distinta daquela de discentes e condições de trabalho ideais que debatíamos na universidade.

Os(As) alunos(as) da vida real têm voz, e seus questionamentos são muito

incisivos, sendo frequentes até hoje, em minhas aulas, as interpelações que questionam de forma categórica: “Professor, já estão todos mortos! Para que isso me interessa?”, ou, “Quando vou usar isso em minha vida?” Com base em Eric Hobsbawm (2007), não se pode descartar a possibilidade de que essas perguntas sejam um indício de algo mais profundo e problemático, uma ruptura na conexão dos jovens com o passado, como se parte significativa deles crescesse em uma espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Ao mesmo tempo, Hobsbawm (2007, p. 13) também ressalta o importante papel dos historiadores, “cujo ofício é lembrar o que outros esquecem.”

Nesses mesmos termos, porém de forma mais relacionada ao campo do ensino, Ana Maria Monteiro (2007, p. 11) afirma que,

[...] num mundo onde os meios de comunicação acentuam a presentificação do tempo, no qual o “aqui” e o “agora” parecem ocupar todas as atenções e esforços, e onde o antigo é qualificado como velho, obsoleto e, portanto, descartável, o estudo da História torna-se uma tarefa difícil e desafiadora, para muitos, desnecessária.

Esse contraste estabelecido entre uma crença em uma História feita por sujeitos históricos que detêm o poder de transformar os rumos de suas vidas e da própria história – e que muitos professores como eu professam – e a experiência prática da docência, em que parte dos(as) alunos(as) demonstra aparentemente uma apatia pela História e pela disciplina, interessando-se muitas vezes apenas em obter uma nota para a aprovação, abala nossas convicções tanto sobre a História como também sobre seu ensino. Apesar disso, perguntamo-nos: o que professores e professoras têm feito para tornar relevantes as aulas de história para alunos e alunas?

No meu caso, busquei contemplar os mais variados conteúdos, pois poderia ser uma questão de afinidade dos(as) alunos(as) com alguns temas. Também lancei mão de diversas metodologias, mas os anos se passaram e a realidade mostrava que nem sempre essas estratégias funcionam. E mesmo a utilização dos mais variados recursos, como filmes, fotografias, histórias em quadrinhos, dentre outras tantas estratégias, reconhecidamente válidas, infelizmente, nem sempre foram capazes de atingir os objetivos almejados, impondo uma reflexão mais aguda e ampla sobre o processo de produção de sentido, pois persiste, ao final, em muitas

ocasiões, uma desconexão dos(as) estudantes com o conhecimento histórico.

Algo difícil de aceitar, afinal parece óbvio como historiador concordar com Bloch quando este afirma que a cultura, especialmente da sociedade ocidental, espera muito da memória e em muito se pauta na História. Entretanto, por que então cada vez mais o ensino dessa disciplina segue enfrentando o questionamento do sentido de sua existência? Essa incongruência que vem desenhando-se nos tempos modernos da chamada sociedade da informação, mas que, ao mesmo tempo, parece tornar a consciência histórica algo descartável, em que nada que não seja o agora interessa, está refletida na sala de aula.

Assim, muitas vezes, uma aula mais exitosa também precisa superar seu tempo de existência, perdurar em um cenário em que a velocidade e o volume das informações têm estabelecido uma dinâmica de constante descarte, uma memória seletiva, ou melhor, presa ao agora, constituindo-se em mais um desafio ao ensino da história. Afora isso, alguns colegas apontam ainda outros problemas, como, por exemplo: a deficiência em leitura e escrita, a ausência de certos conhecimentos prévios, ambientes insalubres, excesso de alunos(as) por turma, disputa com as redes sociais, violência, foco na sobrevivência etc. Fatores que acabam minando os ânimos em ambos os lados da trincheira; isso para não falar também dos problemas relativos à carreira que influenciam sobremaneira as práticas. Desse modo, reconhecer a multiplicidade de fatores que devem ser levados em consideração na hora de pensar os problemas e as soluções do processo de ensino-aprendizagem permite apostar nas relações, na interação e na educação como forma de superar os desafios, a despeito das crenças de alguns de que professores(as), alunos(as) e saberes falam idiomas distintos.

Essas provações e interrogações da profissão levaram-me muitas vezes a refletir sobre meu próprio passado, quase em exercício psicanalítico sobre meu trabalho, analisando-me enquanto discente e refletindo sobre as práticas daqueles que foram meus professores, e também sobre a minha prática na ótica dos(as) meus(minhas) alunos(as), na busca por entender verdadeiramente o caráter de suas realidades, e objetivando responder como fazer da aula, do conteúdo e da história algo significativo e pertinente para eles e elas. Isto é, como fazer com que o sentido se instaure e transforme em significativo o aprendizado, considerando o abstrato saber que a escola representa?

Esse descompasso manifesto entre as expectativas dos(as) professores(as) no ensino da História, diante de uma práxis que os desafia, e alunos(as) que questionam a própria história motivou a escolha do objeto desta pesquisa. Agora, as tentativas de solução, antes pautadas em práticas de acertos e erros, transladaram e desenvolveram-se em outro patamar, no âmbito da pós-graduação, a qual promoveu o exercício de uma reflexão teórica merecedora desta investigação, frente ao problema de pesquisa postulado: como o(a) professor(a) fundamenta suas estratégias de ensino quando se sente pressionado pela necessidade de dar sentido ao conhecimento histórico ensinado?

Podemos dizer que tal proposição de estudo está em consonância com as propostas que norteiam o próprio Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, que visa refletir, a partir e sobre, as práticas de ensino, buscando soluções para tornar o ensino de História efetivo. As discussões travadas no decorrer do curso reafirmaram a relevância de se pensar em como significar/ressignificar esse ensino, instigando a curiosidade em entender de que forma isso se efetiva e se traduz na prática em resultados.

Porém, para tanto, foi preciso levar em consideração as particularidades do Brasil, que, no que diz respeito à Educação, apresenta um cenário extremamente delicado, no qual é comum optar-se pelos caminhos mais rápidos, apontando-se culpados para os problemas do ensino e fazendo parecer que a sociedade e as instituições não desempenham nenhum papel nesse processo. Assim, nesse contexto, devemos estar atentos a certas tendências que tentam responsabilizar o indivíduo pela solução de problemas que envolvem uma complexa interação entre ele, Estado, sociedade e instituições.

Se, de um lado, antes, assim como agora, muitos(as) alunos(as) atribuíam o ônus do seu desinteresse e desmotivação ao(à) professor(a) e às suas aulas chatas e cansativas (desafio ainda maior na era digital, e também pelo imediatismo presente nos tempos atuais), atualmente, por outro lado, existem alguns docentes que, em suas falas, repetem que “os alunos não querem nada e são indisciplinados”, reafirmando a cisão com os sujeitos “aprendentes”, colocando esses dois grupos em lados opostos e estanques. O surpreendente foi perceber quão abundantes são os relatos em pesquisas e artigos, desde a década de 1950, que exemplificam as falas de uns e de outros, e como, contudo, o problema persiste e se mantém atual ainda

hoje.

Alguns filmes nacionais e estrangeiros também expõem e ajudam a exemplificar a questão das dificuldades no estabelecimento de uma comunicação entre professores(as), saberes e alunos(as). Dentre os tantos existentes, optamos pelas produções nacionais por meio de dois documentários, estabelecendo uma proximidade maior com a realidade aqui aludida. No primeiro deles vemos mais evidenciada a fala dos(as) professores(as) e no segundo a dos(as) alunos(as). Em *Pro dia nascer feliz* vemos a cena que se segue: em uma escola pública de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, a professora de História, diante do caos instalado, grita com sua classe da seguinte forma:

Olha só 8ª Série, vocês têm que decidir se querem ou não assistir à aula. Vocês não vão ficar de brincadeira, porque eu não estou aqui para ficar aturando vocês de brincadeira. Não quer assistir, faça o favor de descer. Quem não vai descer, vai prestar atenção e vai colaborar. Ou não? Nós tínhamos os coronéis. A economia desse país, a política desse país. Olha só, política do café com leite. Nós tínhamos o revezamento, dentro do poder (PRO DIA..., 2006, 00:22:32).

A sala é tomada por um silêncio constrangedor, em todos os sentidos, inclusive pela permanência da aparente apatia e desinteresse expressos nos rostos dos discentes, mas a professora prossegue com a aula. Já no segundo exemplo, no documentário *Nunca me Sonharam*, podemos vislumbrar uma tradução em primeira pessoa da visão do alunado na fala de Vitoria Lima dos Santos de 18 anos, estudante de uma escola pública do Ceará:

É um lugar onde você vai! Você fica praticamente trancado numa sala. Muitas vezes você não sabe o que aquela pessoa tá explicando, você não faz a menor ideia do assunto. Você fica na sua cadeira, decidindo se você vai prestar atenção ou não (NUNCA..., 2017, 00:43:20).

Ainda que a fala não se refira especificamente à aula de História, podemos considerá-la como uma alusão ao problema do sentido, que também afeta sensivelmente a disciplina.

A literatura e a prática impõem o reconhecimento de uma desconexão em aspectos distintos, tanto entre o que se ensina e o que se aprende, entre o que a escola pretende e o que o(a) aluno(a) almeja, entre um currículo extenso e o que é realmente relevante, quanto entre conteúdos (em si mesmos) ou competências e habilidades que permitam instrumentalizar o aprendizado. O(A) professor(a) de História encontra-se, dessa maneira, diante de uma questão que vai muito além de

métodos e fórmulas de ensinar ou de simplesmente prender a atenção dos(as) alunos(as), pois está enredado no próprio sentido da história. Nesse contexto, parece ser sensato dar um passo atrás em busca de uma epistemologia do problema do sentido: é reclamado a todos um repensar as práticas do ensino de História a partir da atribuição de sentido, devendo-se levar em conta como os professores e professoras vêm construindo estratégias para esse enfrentamento.

Cabe ressaltar ainda que a existência de problemas não pressupõe uma ausência de boas práticas e experiências de êxito, muito menos que se trate da busca de culpados ou da intenção de apontar erros e propor fórmulas. Esta pesquisa se constituiu como uma tentativa de expansão dos conhecimentos sobre uma situação que tem graves implicações no ensino, proporcionando, portanto, a ampliação reflexiva da temática.

Frente às inquietações sobre a efetiva relevância e procedência da temática e sua consonância com os propósitos, anteriormente mencionados, adotados pelo PROFHISTÓRIA, decidimos explorar as dissertações dos colegas de profissão que reconhecem a centralidade do problema do sentido do saber histórico para seus(suas) alunos(as), e como eles(as) eventualmente o enfrentam. Para isso, recorreremos aos trabalhos dissertativos apresentados e disponíveis no Banco de Dissertações do PROFHISTÓRIA², que em maio de 2019 contava com 191 trabalhos depositados.

Como nosso interesse recai sobre os trabalhos que elegem o sentido como desafio central a ser enfrentado na prática docente, mesmo não sendo esse o objeto propriamente de estudo das referidas pesquisas, foi necessária uma aproximação com esses textos, razão pela qual procedemos à leitura dos resumos e das introduções, visto que é de praxe nesses espaços que os(as) autores(as) relatem como surgiu o interesse por determinado tema e qual o principal desafio, relacionado a suas práticas, a motivar suas proposições de pesquisa. Porém, considerando o extenso volume de trabalhos disponíveis, optamos, então, por estabelecer um filtro que permitisse incidir mais direta e eficazmente naqueles trabalhos com uma propensão maior de terem elegido os desafios da significação na prática de ensino como elemento norteador.

² A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como responsável pelo programa em Rede, disponibiliza o acesso ao Banco de Dissertações, contemplando os trabalhos de todas as unidades participantes, no seguinte endereço eletrônico: <http://profhistoria.ufrj.br>.

Em síntese, foram selecionados 49 trabalhos para análise. Procedemos, assim, como informado anteriormente, à leitura dos resumos e das introduções, entendendo que a maioria dos(as) autores(as) apresenta nessas partes do texto um resumo das suas trajetórias como docentes, ao mesmo tempo em que relata os problemas enfrentados em sua prática, ou seja, o que os motivaram na escolha dos temas a serem tratados e, conseqüentemente, das proposições de pesquisa, o que permitiria algumas inferências para a sequência desta investigação.

Dessa maneira, foi possível afirmar que, apesar de serem raros os trabalhos que apresentam diretamente a questão do sentido como objeto de estudo, são muitos os que, sim, reconhecem a importância do problema do sentido na relação dos(as) alunos(as) com o saber histórico ensinado, como se pode comprovar nas narrativas de diversos deles. Foram escolhidos trechos de alguns desses trabalhos em que a questão do sentido aparece como problema, justificativa ou finalidade da pesquisa, como podemos observar nas citações a seguir:

Como sustentar o ensino de História para um público que, a princípio, desdenha das contingências advindas das temporalidades, desacreditando da legitimidade do passado como fonte de saber, investindo no tempo presente, estendendo-o e eternizando-o em direção ao passado ou ao futuro? Como sustentar a História para um público absolutamente desiludido com o porvir, com o qual se deixou de sonhar, e que não inspira mais novidades, pois estas já foram dadas e podem ser usufruídas no tempo presente? Faz sentido o ensino da História nesta situação? (ALMEIDA, 2016, p. 13 -14).

Por fim, resta definir os objetivos mais gerais desse trabalho. Em síntese, o trabalho visa a: 1) analisar de que modo a imaginação dos jovens é acionada para dar significado às experiências e aos conceitos históricos (BARBOSA, Alexandre, 2016, p. 18).

Em um momento de sensível aceleração do tempo, surge uma indagação pertinente aos estudantes, que provoca uma inquietante reflexão nos docentes: por que se estudar História? Essa questão, desdobrada em outras – como o que fazer para tornar a disciplina História significativa para os alunos –, tem sido o foco principal de minhas preocupações profissionais ao longo de mais de 30 anos de sala de aula (BARBOSA, Helena, 2016, p. 9).

Frente à objetividade explicitada, pensamos e desenvolvemos nesta dissertação estratégias para que os alunos fossem protagonistas e atores da história; e assim ressignificassem o sentido da disciplina de história no currículo escolar (DENTZ, 2018, p. 10).

[...] Diante da necessidade de enfrentar as dificuldades que surgem no cotidiano do ensino de História é imperativo procurar meios para uma aprendizagem em História significativa, seja na forma de abordagem, seja na metodologia ou nos conteúdos (FARIA, 2018, p. 18).

Foi exatamente toda essa reflexão, somada a minha experiência como

professor de História no ensino médio [,] que despertaram [sic] a necessidade de entender o que pensam os alunos sobre história e o seu ensino e como os saberes históricos escolares atuam na geração de sentido histórico desses estudantes (FERNANDES, 2016, p. 14).

Quando [,] na graduação, almejava desenvolver um trabalho interessante e que tirasse dos alunos a ideia [de] que a disciplina de História é “chata” e de [sic] “decoreba”, somente “fala de gente morta”, não tendo nada de interessante e de importante para a vida atual. [...] Possibilitando redefinição de conceitos, questionamentos e a elaboração de modos diversos de abordar o conteúdo e a aprendizagem dos alunos (GIARETTA, 2018, p. 14).

Esta situação de “crise” da metodologia do ensino de história é sobretudo fruto da crise da própria História ao não se verificar sua significância no dia a dia das pessoas. [...] Buscava-se [,] dentro da própria epistemologia da história, base para se discutir e apontar novas possibilidades [...] A nossa pesquisa, [sic] estabelece como marco zero, [sic] os resultados obtidos a partir da mudança da metodologia do professor durante o ano letivo de 2017, ao se eleger a problematização do aprendizado em história como elemento chave do seu labor e como a partir desta mudança fez surgir novas relações entre os alunos/professor com a disciplina de história (BRITO JUNIOR, 2018, p. 12).

Este trabalho enfatiza o uso educativo desse aplicativo no ensino de História, observando se esse ambiente virtual pode vir a ser caracterizado como ferramenta aliada do trabalho docente, ao promover [,] de forma efetiva, uma aprendizagem colaborativa e significativa, seja dentro ou fora da sala de aula (LOPES, 2016, p. 17).

Assim, colocamos em pauta a necessidade de repensar as metodologias e os conteúdos de ensino, de modo que esses produzam ressignificações para os processos de ensino e aprendizagem, para que a escola não se torne obsoleta em relação à própria sociedade em que está inserida. [...] Pensar sobre a disciplina de História na atualidade é um desafio permanente, não só pelo conteúdo em si, o qual por vezes não é visto como significativo pelos educandos (MIOTTO, 2018, p. 19).

Através do estudo dessas fontes, procuro compreender, entre outras coisas, como os estudantes desenvolvem a sua consciência histórica, que sentidos atribuem à história e como concebem o passado (PRADO, 2018, p. 14).

Assim, o tema dessa pesquisa surge com duas perguntas que poderiam desdobrar-se em muitas outras semelhantes: “Por que o ensino de História aparece como algo morto e distanciado do alunado?”, que nos leva a [sic] segunda pergunta, “Então, o que fazer?” (RIBEIRO, 2018, p. 13).

Dessa maneira, um dos elementos fundamentais ao qual as pesquisas na área da educação histórica visa responder é “para que serve aprender história?”, questionamento desafiador, que intriga a muitos, mas com repercussões muito maiores em jovens estudantes, muitas vezes submetidos a um ensino de história desprovido de sentido histórico e sem qualquer utilidade em sua vida prática (SILVA, 2018, p. 17).

Visamos ainda averiguar, no que se refere ao conhecimento histórico, qual a função que o ensino de História exerce na sociedade? O que se espera do Ensino de História, atualmente? (VASCONCELOS, 2018, p. 14).

O que fazer para tornar as aulas de História mais significativas? Essas e outras inquietações nos incomodam diariamente (SANTOS, 2018, p. 12).

Quem nunca ouviu um aluno na aula de História perguntar: Para que estudar História? O que me interessa saber sobre o passado? Acredito que todos nós, professores(as) desta distinta disciplina, já ouvimos este tipo de questionamento por parte dos alunos(as). O significado e importância desta disciplina que parecem ser óbvios para os(as) educadores(as) da área, mas não parecem ser tão claros aos(as) nossos(as) estudantes.

Refletindo sobre isso, passei a observar o que levava a maioria dos(as) educandos(as) a pensar assim. Conclui que alguns(algumas) alunos(as) da escola não conseguem perceber qual a importância ou valia de estar neste ambiente para sua vida [,] restando por parte destes(as) a valorização da nota, e consequentemente, a decoração do conteúdo para se obter esta nota, e só. Claro que a problemática da Educação não se resume a este aspecto somente. Mas, é um fato costumeiro que incomoda o(a) professor(a) e por outro lado o impulsiona a agir em busca de novas metodologias para o Ensino de História. Isso foi o que me motivou a ingressar no mestrado em Ensino de História, cônica de que o processo de ensino-aprendizagem em História não é algo fácil (GUIMARÃES, 2018, p. 13).

Aqui se pretende compreender o processo de ensinar e aprender História [,] tendo como uma das principais referências o trabalho com o local. [...] acredita-se ser possível a partir desta temática contribuir mais significativamente para construção do conhecimento histórico na sala de aula da Educação Básica, haja vista se tratar de questões que são próximas a [sic] realidade dos estudantes (FONTES, 2018, p. 9).

Frente aos desafios cotidianos e estruturais da educação, repensar a prática em sala de aula e as estratégias didáticas se faz imprescindível, uma vez que a aprendizagem do estudante é o objetivo principal. Com o exercício da docência e experiências acumuladas foi possível constatar que as narrativas históricas selecionadas e trabalhadas em sala de aula a partir dos manuais didáticos não era[m] efetiva[s]. A maioria dos alunos atribui seu interesse somente à pontuação na disciplina e compreende essa realidade com total desinteresse. [...] Na prática cotidiana escolar é possível compreender que parte do desinteresse com a disciplina História está relacionado à distância que a história trabalhada em sala de aula tem da história vivida. Dessa forma, surgem com frequência os pertinentes argumentos do tipo: “Professor, isso aí que você está falando serve para quê mesmo? Por quê [sic] temos que estudar a vida desses homens antigos? Qual a relação deles com a gente?”. A partir desses questionamentos percebe-se claramente a perda de sentido ao se estudar História (MACEDO, 2018, p. 9).

Chama a nossa atenção a quantidade de trabalhos que se remetem aos estudos de Jörn Rüsen, sendo contabilizadas 29 ocorrências. Tal fato se tornou relevante e significativo ao considerarmos que a corrente da Educação Histórica e os trabalhos do próprio teórico alemão têm grande correlação com o sentido, sendo muito importante nessa corrente a questão da significação no ensino de história. Em razão disso, portanto, podemos afirmar, mesmo que de maneira indireta ou transversal, que se encontra latente em muitos estudos a preocupação com a significação do ensino de história.

Esse aspecto também nos permite dizer que, findada a apreciação das

dissertações, formulamos um retrato bastante atual e abrangente, que atesta a relevância do nosso objeto de pesquisa, o que pode ser demonstrado através da observância do fato de que a maioria dos trabalhos apresentados é extremamente recente, estando circunscritos entre os anos de 2016 a 2018; além disso, também expressam a realidade das salas de aula nos mais variados espaços do país³. Confirmamos, assim, que as problematizações relativas ao ensino de história que estão postas, sim, tocam na questão do sentido, tanto no caso das pesquisas que não expressam a problemática de forma direta quanto no caso das que tomam expressamente para si a questão como objeto de estudo.

A partir daí, havendo comprovado a atualidade e a relevância em torno do problema proposto, perguntamo-nos o seguinte: como então esses(as) autores(as) professores(as) de história pensam suas pesquisas, seus planejamentos e práticas, com vistas a articular suas estratégias de ensino com a necessidade de produção de sentido do saber histórico ensinado? Afinal, como meus(minhas) colegas do PROFHISTÓRIA acreditam que, a partir de certas estratégias de ensino, conseguem enfrentar o problema do sentido? Esta última é a questão que buscamos responder com esta pesquisa.

Levando em consideração os resultados encontrados no levantamento exploratório das dissertações, até mesmo pelo aparecimento de autores que não estavam em nossa proposição inicial, como foi o caso de Rüsen, entendemos como ainda mais pertinente a realização de uma revisão bibliográfica, sintética e não exaustiva, para averiguar a produção relacionada ao ensino de história e ao trabalho docente, com atenção particular às obras que coadunassem a questão das estratégias usadas pelos(as) professores(as) para enfrentar o problema do sentido do saber histórico em sala aula (tema de que se ocupa esta pesquisa).

O primeiro passo foi comprovar que os trabalhos e a literatura produzida, assim como as pesquisas sobre o Ensino de História, ganharam corpo e volume principalmente a partir dos anos de 1980. Na atualidade, esses estudos encontram-se consolidados, e vários nomes e trabalhos despontam nesse cenário como referências na área em questão. Longe de esgotar os estudos já realizados, citamos alguns dos mais relevantes autores(as) que discutem questões relacionadas ao ensino de História e ao trabalho docente, considerando particularmente os

³ Vide os vários programas representados, mesmo se restringirmos somente àqueles trabalhos citados: UFT, UFF, UERJ, UFT, UEM, UFMT, UNESPAR, UNEB.

interesses e usos desta pesquisa. São eles: Bittencourt (2011), Caimi (2001; 2006; 2015), Cainelli (2017), Monteiro (2007), Pinheiro e Santos (2006), Rocha e Magalhães (2015), Silva (1984). Também podemos mencionar outras: Bittencourt (1997); Ciampi, Cabrini e Vieira (1994); Fonseca (1993); Nadai (1992); Nikitiuk (1996); Miceli (2011); Fenelon (1982); e Schmidt (2012).

Certamente, muitos outros trabalhos poderiam constar aqui, mas, ainda que nos tenham servido para fazer importantes inferências e situar o tema, não figurava como nosso objetivo realizar um trabalho exaustivo e completo de historicização dos estudos e avanços das pesquisas sobre a história e seu ensino, ainda mais se considerado o fato de que já existem excelentes trabalhos que contemplam esse cenário e permitem uma ampla visão, como, por exemplo, diversos trabalhos consultados que serviram principalmente para perceber que o problema não é novo, mesmo que por muito tempo não tenha se constituído como elemento central dos estudos.

O agrupamento desses trabalhos pode desenhar o panorama da realidade do ensino de história do momento em que foram escritos. Vários desses autores se remetem aos anos 1980 e se constituem como estudos referenciais; em outros é possível, ainda, encontrar uma reflexão direcionada a essa trajetória histórica do ensino de história no Brasil.

A análise desses estudos permite-nos afirmar, sem sombra de dúvidas, que já ali estava o germe dessa preocupação com o sentido no ensino de história. Desde aí, observamos avanços paulatinos: as propostas curriculares no final dos anos 1980 e, sobretudo, os PCN, na década 1990, com sua sugestão de eixos temáticos, com todos os desafios inerentes a esse tipo de abordagem, são uma resposta à necessidade de fazer do ensino de história uma prática produtora de sentido. Não parou por aí: as Leis nº 10.639 e nº 11.645 contribuíram para a luta e reconhecimento, importância e valorização social das culturas e histórias negras e indígenas. Da mesma forma, podemos citar ainda o avanço de propostas sobre a História Local, os investimentos em linguagens próximas à cultura juvenil e a produção de material didático mais adequado ao poder de compreensão dos(as) alunos(as).

Num apanhado geral sobre essas conquistas para o ensino de história, muitas agora ameaçadas pelo retrocesso político e aprovação da BNCC, podemos afirmar

que elas são o resultado da confluência da contribuição dos estudos acadêmicos, da criatividade e do esforço dos professores da educação básica, da pressão e agenda propositiva dos movimentos sociais e da sensibilidade governamental para transformar tais iniciativas e colaborações em políticas públicas educacionais.

Entretanto, do ponto de vista das produções acadêmicas, ainda são poucos os estudos que tomam a problemática sobre o sentido como elemento primordial ou objeto específico de estudo; ou seja, ainda que o tema seja tratado, o sentido não assume um caráter epistemológico em torno dos debates teóricos. Considerando a trajetória do ensino de história, podemos dizer que os trabalhos que discutem sentido no ensino de história são relativamente recentes, visto que, durante muito tempo, ensinar história significou, basicamente, reproduzir a produção historiográfica. Nesse contexto, o(a) professor(a) poderia ser reconhecido por sua erudição, mas jamais como um fazedor de História, pois, ainda que o modelo de ensino estivesse assentado sobre ele, seu papel era limitado ao de um transmissor.

Esse modelo condenava o(a) aluno(a) ao papel de ouvinte passivo. No trabalho *Repensando a História*, Silva (1984) constata que o(a) professor(a) se constituía, naquele momento, como pilar, em torno do qual se dava o processo de ensino, em um contexto de demarcadas relações de poder, e que os saberes por ele representados estavam dados, não cabendo repensá-los ou questioná-los. Nesse cenário, os anseios dos(as) alunos(as) não contavam, havendo uma fricção entre ambas as partes e “o clássico desinteresse, desses mesmos, pela História era menos um fracasso que um retumbante sucesso do ensino excludente” (SILVA, 1984, p. 19). Em tal contexto não havia como existir o problema do sentido, pois ao(à) aluno(a) só cabia “absorver” o que lhe era transmitido.

Vale a pena destacar o nome de Marcos A. Silva⁴ pelo pioneirismo ao estabelecer junto a outros a reflexão particular em torno do ensino de História no nível básico como processo de grande relevância, um direcionamento que, como podemos entender hoje, ajudou a forjar o que hoje se constitui como campo

⁴ Marcos Antônio da Silva é responsável pela primeira edição exclusivamente voltada à temática do ensino básico de história nas publicações da *Revista Brasileira de História da ANPUH*, sob o título “História em quadro negro: escola, ensino e aprendizado”, permitindo na sequência uma inserção lenta e gradual desses estudos e do universo do ensino básico. Em 2003, reconhecendo o crescimento e a importância da temática, a ANPUH lançou a *Revista História Hoje*, voltada e dedicada quase exclusivamente aos temas relacionados ao ensino de história. Cf. SILVA, Marcos Antônio da. História em quadro negro: escola, ensino e aprendizado. *Revista Brasileira de História*: publicação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990.

específico de estudos em torno do Ensino de História, e que tantos frutos e contribuições propiciaram à disciplina.

As pesquisas, iniciadas nos anos 1980, promoveram um importante debate quando passaram a instituir o espaço da sala de aula como campo de pesquisa e centraram seus olhares sobre a figura do(a) professor(a). Assim, muitos trabalhos⁵ relacionam os problemas ligados ao ensino de história às deficiências existentes na formação docente, defendendo uma formação continuada.

É preciso, entretanto, fazer uma ressalva de caráter geral ao relacionar os problemas e as causas da crise do sistema de ensino à atuação docente, para não jogarmos sobre seus ombros a responsabilidade pelas mazelas da educação. A melhor maneira de evitarmos essa falsa impressão é apresentarmos uma contextualização que leve em consideração as condições de trabalho do professor. Negligenciar esse aspecto ou relegá-lo a um segundo plano seria arriscar comprometer o devir da própria pesquisa. Incrivelmente, a situação em 2019 é similar àquela já descrita por Silva (1984, p. 21):

Antes de mais nada, o trabalho da maioria dos professores – principalmente (mas não exclusivamente) na rede pública – se desenrola num quadro salarial e em condições gerais de instalações, material didático e carga horária massacrantes.

As insatisfações, frustrações e angústias da clientela escolar frente ao ensino de História e de outras áreas do conhecimento não nasceram exclusivamente do processo de aprendizagem (pelo contrário, em muitas ocasiões, o professor funciona como uma espécie de suporte simbólico do poder mais ao alcance dos alunos; resta pensar sobre as práticas que permitem tal identificação) nem se resolverão a partir de “gestos mágicos” dos docentes.

Esclarecido tal ponto, prosseguimos analisando os trabalhos relevantes ao tema, com a leitura de diversos artigos, sendo que muitos não apresentaram correspondência direta com a questão do sentido. Assim, optamos pela estratégia da leitura dos estudos de Caimi (2001; 2015) e Pacheco e Rocha (2016), que fazem balanço da produção acadêmica no terreno do Ensino de História, proporcionando

⁵ Esse ponto referente à formação de professores(as), seguramente, é merecedor de um debate aprofundado. Essa relação é explorada por Caimi (2006), que analisa a questão da formação docente atrelada à perspectiva da aprendizagem dos alunos. Porém, considerando a quantidade de questões que afetam o problema, além dos elementos que mais frequentemente emergem do campo, fizemos uma escolha e postergamos essa discussão para outro momento. Mas, certamente, é preciso deixar registrada a questão da formação como um elemento de suma importância para o debate acerca da prática docente que visa oportunizar um fazer pedagógico consonante a um ensino de história que se preocupe e faça sentido. Sem dúvidas, o processo formativo em maior ou menor medida acompanhará o(a) professor(a), suas concepções e seus fazeres ao longo de toda a sua carreira.

uma visão mais geral e confirmando que as pesquisas e os trabalhos giram em torno de diversos outros aspectos, sendo quase inexistente a presença de trabalhos que explorem mais diretamente o processo de produção de sentido. Talvez uma das possíveis explicações para esse fato se encontre na compartimentação das abordagens. Conforme constata Caimi (2015, p. 35), são raras as pesquisas que não abordem de modo separado os três principais pilares do processo pedagógico escolar – professor(a), alunos(as), saberes –, mesmo quando as pesquisas adentram o cotidiano da sala de aula.

No que diz respeito às pesquisas e aos estudos relacionados à aprendizagem da história, verificamos que “só muito recentemente, especialmente na última década, os pesquisadores passaram a entrar na sala de aula com a preocupação de desvendar a *caixa preta* que suporta as interações professor-aluno” (CAIMI, 2015, p. 33, grifos do autor) e os modos como se dão a construção das noções e o desenvolvimento das ideias históricas de crianças e jovens que frequentam a escola. Tal afirmação, de alguma maneira, explica o crescimento das pesquisas sobre as “ideias históricas de alunos e professores, de modo a compreender a natureza do conhecimento histórico e os sentidos que estes sujeitos atribuem à história” (CAIMI, 2015, p. 34), configurando a linha da Educação Histórica, capitaneada por Rüsen, como uma perspectiva de se pensar o ensino de história a partir de sua ciência de referência. No Brasil, esses estudos, como se comprovou no levantamento das dissertações, têm encontrado grande aceitação, tendo na figura de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt uma das suas principais interlocutoras, com expressiva produção de trabalhos na área do ensino de história.

No tocante ao aspecto da docência em História, a obra de Ana Maria Monteiro é considerada por diversos autores, como Bittencourt (2011), Caimi (2015) e Pacheco e Rocha (2016), referência para a área. Seu trabalho se traveste de grande interesse, uma vez que, focando na figura do professor, reconhece nos questionamentos dos(as) alunos(as) a expressão, em alguma medida, da falta de sentido percebida por estes(as) no que lhes é ensinado. Apesar de a relação com o sentido não ser seu objeto, seu trabalho parte de questões muito similares às perguntas “do garotinho” de Bloch.

A análise empregada em seu trabalho, a partir da narrativa dos(as) professores(as), permite, ainda que de maneira incipiente, uma aproximação,

através dos estudos de A. R. C. Lopes⁶, com questões relacionadas a uma perspectiva da linguagem numa leitura relacional da axiologia com a epistemologia e o conceito de mediação didática. Desses debates foram úteis, para o desenvolvimento desta pesquisa, os conceitos de saber escolar e “saber docente” (articulação entre saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência) relacionados à ideia do “currículo em ação”, categoria operacional que permite a confluência de diversos elementos que compõem o ensino de história, englobando documentos curriculares, planejamentos e situações de sala de aula, o que preconiza diferentes formas e possibilidades de abordar esses saberes (MONTEIRO, 2007, p. 10).

Ademais, Monteiro (2007, p. 20) já apontava e reconhecia a relevância e necessidade de aprofundamento nas pesquisas sobre as práticas docentes no Ensino de História, buscando uma melhor compreensão dessa atividade, especialmente a partir da práxis relacionada às questões interacionais sob as quais se instauram os sentidos, investigando não mais ou tão somente questões relacionadas ao “como” os(as) professores(as) mobilizam os saberes que dominam para explicar os diferentes temas dos conteúdos, ou para estabelecer relações de causalidade, esclarecer dúvidas, selecionar exemplos, analogias, realizar demonstrações, mas indo além ao mergulhar no campo do “por quê”, caminhando para um problema de cunho epistêmico que precede o “que” e o “como”, pois remete ao processo no qual o sentido terá papel central à medida que os signos deixarem de ser apenas signos e passarem a ser elementos valorativos inter-relacionais.

A análise desses estudos, ainda assim, não permitiu vislumbrar de maneira inequívoca a relação entre epistemologia, linguagem e ensino de história, um ponto central quanto à escolha da linha teórica deste trabalho, inspirada na obra de Pinheiro e Santos (2006). Esses autores propuseram uma abordagem sobre o problema do sentido, apoiada na teoria do Círculo de Bakhtin⁷, perspectiva importante para esta pesquisa, apesar de nosso foco estar voltado para a relação

⁶ São citadas as seguintes obras de A. R. C. LOPES: *Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática*, publicada em 1997, e *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*, de 1999.

⁷ O que ficou conhecido como “Círculo de Bakhtin” corresponde à produção de um grupo de intelectuais russos do início do século XX, que tem como principais expoentes Pavel N. Medvedev, Valentin Nikolaevich Volóchinov e Mikhail Bakhtin. O grupo atua especialmente em torno de temas da filosofia da linguagem. Nos últimos anos, os estudos do Círculo vêm se difundindo e disseminando por meio de trabalhos de diversas áreas no Brasil, contudo no terreno do ensino de história revelaram-se incipientes.

entre sentido e estratégica nos estudos acadêmicos do(a) professor(a) e em seus discursos sobre suas práticas de planejamento e ensino. Já a perspectiva adotada por Pinheiro e Santos (2006) discute a triangulação professor, alunos e saber, nas aulas de história.

A proposição de um debate envolvendo a filosofia da linguagem partindo da ideia da sala de aula como espaço concreto das práticas que se materializam na linguagem, através da interação e em torno da questão do sentido e da epistemologia própria da história, se constituiu assim como ponto de partida. Alguns poucos trabalhos, especialmente pensando na história como narrativa e na aula como texto, insinuam essa ligação. É o caso, por exemplo, de Zavala (2015) e Mattos (2006), sem, contudo, serem incisivos em relação à episteme do sentido. No caso específico do campo do ensino de história, da publicação do trabalho de Pinheiro e Santos (2006) decorrem nove anos até encontrarmos trabalho com perspectiva similar, na pesquisa de Azevedo (2015b)⁸. Por isso, apesar deste último ser bem mais recente, somos levados a concordar com as conclusões de Gonçalves e Monteiro (2016), que, num estudo bastante abrangente e atual sobre a produção acadêmica em torno do ensino de história, reconhecem os esforços e avanços da área, constatando, entretanto, que os estudos dessa natureza referentes aos saberes e às práticas docentes no ensino de História permanecem minoritários. Mais escassos ainda são os trabalhos que problematizam a relação dos(as) professores(as) com o saber com o intuito de identificar os “porquês”, e não o “que” e “como”.

No caso de Azevedo (2015a) está na retomada da teoria bakhtiniana em diálogo com o ensino de história, buscando, a partir da ideia/conceito de letramento, relacionar o campo da linguagem e do ensino, avançando ao incluir aí o próprio fazer História, e englobando-o, obviamente, à prática do seu ensino – o que poderíamos ler como uma questão relacionada à epistemologia. Para Azevedo (2015a, p. 127), tanto a escrita da história como a ação do historiador, e consequentemente o ensino de história, encontram-se circunscritos na “prática de letramento”, sendo que esta não pode dissociar-se da posição temporal e espacial sócio-histórica que a situa e valida.

⁸ Analisando as produções da revista da ANPUH, apenas o trabalho de Azevedo (2015b) toca diretamente na questão do sentido no ensino de história, assim como também é um dos poucos que faz uso dos estudos de Bakhtin.

Afora esses trabalhos diretamente relacionados aos propósitos desta pesquisa, a revisão da literatura sobre o ensino de história detectou farta produção de trabalhos e pesquisas a respeito da figura do(a) professor(a), de concepções didático-metodológicas para enfrentar a aula e de outras tantas produções relacionadas ao currículo. Contudo, trabalhos que refletem sobre as estratégias estabelecidas pelos(as) professores(as) a partir da questão do sentido são raros, o que claramente aponta para uma lacuna.

Considerando as constatações elencadas acima, duas dimensões justificam este trabalho. Em primeiro lugar, o auferido na revisão bibliográfica, que, além de atestar a relevância do tema, incidindo diretamente sobre as concepções e práticas de sala de aula do ensino de história, sinaliza certo vazio de estudos na perspectiva que desenvolvemos aqui. Em segundo lugar, o ponto de vista social da realidade vivida in loco e relatada por muitos(as) professores(as), o que atesta um descompasso entre ensino e aprendizagem e expressa as dificuldades que esses(as) profissionais enfrentam em seu cotidiano para democratizar o saber histórico, a despeito das tentativas de inovação metodológica e de investimentos em formação.

Assim, estabelecemos o seguinte objetivo geral para este trabalho: analisar de que modo os(as) professores(as) do PROFHISTÓRIA, Bahia, relacionam suas estratégias de ensino com a necessidade de produção de sentido do saber histórico, a partir de seus discursos enquanto docentes e pesquisadores. Como desdobramento desse intento mais geral, propomos os seguintes objetivos específicos: a) como no estudo e nas proposições formuladas no âmbito da dissertação o problema do sentido é enfrentado; b) de que maneira, em suas reflexões sobre as práticas de planejamento e de ensino, o(a) professor(a) acredita contribuir para tornar a aula mais significativa para alunos e alunas.

Já no terreno propositivo, resultando no produto desta dissertação, elaboramos um conjunto de princípios teórico-epistemológicos que devem mediar os debates metodológicos sobre o fazer docente, fomentando a reflexão e, quiçá, permitindo a transformação da realidade. Reafirmamos que não se trata de uma proposta pautada no campo das metodologias, mas, sim, das inferências do campo, acerca do que os colegas professores e professoras vêm utilizando e pensando para enfrentar a questão do sentido e da reflexão teórica, a fim de propor uma

epistemologia do sentido voltada à construção de um ensino de história significativo. Como desdobramento e consequência dessas proposições, que são o produto deste trabalho, propusemos, também, a abertura de um espaço virtual em que esses docentes, que compartilham da mesma preocupação, possam discutir, trocar experiências e refletir sobre os desafios que representam pensar um ensino de história que seja mais significativo e capaz de produzir sentido, a partir de uma base epistemológica definida como ponto de partida e pautada, precisamente, em princípios inspirados nas pistas deixadas pelos professores e professoras nas suas dissertações e entrevistas.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, levando em consideração a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem entendidos em uma perspectiva de mediação entre os diversos atores – professores(as), alunos(as) e saberes –, e tendo como elemento central a questão da atribuição de sentido, optamos por um referencial teórico que, a nosso ver, permite uma abertura capaz de abarcar esse universo. Para tanto, as teorias do Círculo de Bakhtin são elemento central, através da filosofia da linguagem, nesta pesquisa, uma vez que articula saberes, sentido e linguagem. As obras sobre as ideias do Círculo, aqui, apreciadas são: Bakhtin (2011; 2013; 2016), Volóchinov (2013; 2018) e Medviédev (2016).

Nesses textos são operacionalizados conceitos relacionados à linguagem e à comunicação, que se articulam à perspectiva do sentido, englobando os saberes e a história. Considerando que a linguagem, para Bakhtin, é um ato social e se constrói entre ao menos dois indivíduos, essa relação de diálogo entre dois discursos (dialogismo) configura-se como condição para estabelecer o sentido do discurso. Enunciado, valoração, dialogia, polifonia, intertextualidade, responsividade e sentido: são diversos os conceitos dentro da sistemática estabelecida na teoria bakhtiniana que permitem debater a atribuição de sentido, o processo de ensino-aprendizagem e a relação com a história.

Como suporte às experiências docentes e às metodologias que apresentam preocupação com o sentido, precisamos mencionar os trabalhos de Freire (1983; 1987; 1997) e Shor e Freire (1986) pelo profundo entendimento da correlação entre o ato de aprender e a atribuição de sentido nesse processo, dando relevância às questões referentes à linguagem e à adoção da dialogicidade como prática. Por sua vez, os estudos de Monteiro (2007) têm grande relevância por seu foco na figura do

professor de história e nas formas como este enfrenta os desafios de ensinar o conhecimento histórico.

Para intermediar as interações e dialogar com a teoria do Círculo de Bakhtin, operacionalizamos as proposições de Bourdieu (1982; 2015) e Bourdieu e Passeron (2018), através do que ficou conhecido como sociologia da reprodução. As análises sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva alcançaram significativa difusão, inclusive no Brasil, popularizando conceitos-chave como o de capital cultural e *habitus*, que estabelecem as relações de interação com a família e o saber, para além das paredes da sala de aula, ao mesmo tempo em que proferem uma crítica ao sistema de ensino.

Nessa perspectiva, dialogamos com a teoria bourdieusiana, considerando, para tanto, as análises críticas realizadas por Dosse (2018), numa revisão dos estudos nas ciências humanas, e por Charlot (2000; 2014), na busca por uma teoria sobre as relações entre saber, ensino e sentido. No caso de Charlot, sua crítica é talvez mais incidente sobre os abusos e desvios aos quais foi submetida a sociologia da reprodução, entendida por muitos numa linha determinista, performando e coadunando uma concepção da ideia de “fracasso escolar” desvirtuada, amparada no senso comum e incapaz de encarnar a explicação para os mais complexos problemas da educação. Entretanto, essa discussão está além de nossas pretensões neste trabalho, que está interessado particularmente no conceito de capital cultural, por entender sua potencialidade nas relações envolvendo a produção de sentido e o ensino de história. Também foram de grande valia trabalhos como o de Rancière (2010; 2018) sobre tempo, trabalho, ensino, saber e sentido, debatendo sobre uma educação calcada na igualdade das inteligências.

Por fim, à medida que a pesquisa se desenvolvia, um último autor ganhou relevância ao refletirmos sobre qual seria o grande diferencial da história nessa relação entre ensino e sentido. Entendemos que não pode haver outra resposta além das questões que envolvem a temporalidade e suas relações com os seres humanos e o sentido. Por isso, incorporamos a este trabalho a discussão proposta por François Hartog (2019) sobre os regimes de temporalidade e o tempo em que vivemos, isto é, da predominância de um presenteísmo que atravessa e influencia as relações com o saber histórico.

Para assegurar o êxito desta pesquisa e sua exequibilidade, a metodologia do

trabalho demandou uma delimitação do campo empírico, razão pela qual escolhemos as dissertações defendidas junto ao PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), considerando que já compunham o corpus inicial do levantamento, além de sua maior proximidade com a realidade do investigador, o que facilitou a realização das entrevistas. Essa decisão resultou na retomada do conjunto das sete dissertações defendidas nesse núcleo e disponíveis para consulta no Banco de Dissertações⁹, as quais foram novamente apreciadas e classificadas em razão de apresentarem ou não relevância, levando-se em consideração a manifesta preocupação com a articulação de estratégias no ensino de história e a objetivação da produção de sentido do conhecimento estruturado da disciplina.

Sobre as dissertações selecionadas, os trabalhos de Dagson José Borges Santos (2018)¹⁰, Sara Menezes Felizardo (2018)¹¹ e Eline de Oliveira Santos (2018)¹² foram desconsiderados por não explicitarem em seus textos essa preocupação. O conjunto definitivo de dissertações compõe-se pelos trabalhos defendidos na turma de 2018¹³, que apresentaram inquestionável preocupação com o sentido no ensino de história, daí a escolha dos trabalhos de: Girleide Barbosa Fontes – *Ensino de História: o currículo, o local e a cultura escolar como elos constituintes* (2018) –, Ana Paula da Silva Santos – *“Festa do Lixo” na Fazenda Grande do Retiro, Salvador-BA. Um patrimônio cultural imaterial e seu caráter político pedagógico* (2018) –, Aécio Lessa Macedo – *História e Memória de Plataforma (Salvador-BA)* (2018) – e Átila Silva Sena Guimarães – *Canto Negro: As músicas do Bloco Afro Ilê Ayê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar* (2018)¹⁴. Todos eles promovem, por meio de suas proposições, o debate sobre a necessidade de enfrentamento ao desafio de significar o ensino da História. Em suma, o campo de atuação circunscreve-se ao Estado da Bahia, em

⁹ A amostra inicialmente era composta por oito trabalhos, entretanto um deles apresentou problemas, não sendo possível consultá-lo.

¹⁰ SANTOS, Dagson José Borges. *O uso de blogs no ensino de história: a experiência da história do Engenho de Santana em Ilhéus-BA*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

¹¹ FELIZARDO, Sara Menezes. *As mulheres na história dos livros didáticos de história de ensino fundamental II das escolas municipais de Cruz das Almas/BA*. 2018. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

¹² SANTOS, Eline de Oliveira. *A mulher negra na EJA: reflexões sobre ensino de história e consciência histórica*. 2018. 167 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

¹³ Incorporados ao Banco de Dissertações nacional do programa.

¹⁴ Ressaltamos que a ordem em que estão nominados os trabalhos é absolutamente aleatória.

todos os casos relacionados a experiências profissionais no ensino público, corroborando o entendimento de que os problemas da ordem do sentido frente ao saber histórico escolar têm se manifestado de maneira enfática na rede pública.

A fim de situá-los, uma breve contextualização é, aqui, necessária. Dos quatro trabalhos selecionados três se desenvolveram em escolas de Salvador: o da professora Átila Silva Sena Guimarães, junto a uma escola municipal do bairro da Liberdade, com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, turno matutino, visando fomentar a inclusão da temática africana no currículo escolar em consonância com a Lei nº 10.639/03 e utilizando-se da análise das músicas do *Ile Aiyê* como meio de ressaltar a representação de África como centro gerador dos conteúdos para o ensino de História, prescrevendo uma sequência didática como seu produto; a professora Ana Paula da Silva Santos realizou sua pesquisa numa escola da rede estadual de ensino, na Fazenda Grande do Retiro, especialmente junto a alunos do EJA com idades entre 18 e 80 anos, com o objetivo de explorar a “Festa do Lixo”, como parte do Patrimônio Cultural Imaterial do bairro. Para concretizar sua proposta, utilizou-se dos Círculos de Cultura, inspirados em Paulo Freire; o professor Aécio Lessa Macedo, por sua vez, trabalhou com alunos(as) do ensino médio numa escola estadual situada no bairro de Plataforma, objetivando a produção de uma história significativa a partir de outras narrativas históricas, a exemplo da memória dos moradores antigos do local, valendo-se da história oral como forma de aproximação com os(as) alunos(as) e para a produção de sentido.

O trabalho da professora Girleide Barbosa Fontes, único situado fora da capital, num colégio estadual da cidade baiana de Conceição do Coité, com alunos(as) do ensino médio, voltou-se à relevância de uma história local para se alcançar um ensino mais significativo, propondo a criação de um material paradidático de suporte aos(as) professores(as) e alunos(as) e abrindo espaço a outras narrativas que os livros didáticos tradicionais, em geral, não dão conta de retratar.

Dada a natureza do problema proposto, e considerando o referencial teórico escolhido, adotamos a metodologia da tendência dialética por sua capacidade de responder às demandas exigidas pela problemática de pesquisa, bem como por possibilitar lograr atingir os objetivos geral e específicos demarcados, sem perda de coerência. Destarte, estabelecemos uma abordagem crítico-dialética a partir da

demanda de análises contextualizadas, próprias a uma pesquisa de caráter qualitativo, que visou apreender o universo em questão, propiciando dados suficientemente consistentes para a abordagem do tema, sem também esquecer a exigência do próprio programa de pós-graduação voltado essencialmente a pesquisas de natureza aplicada. Tais elementos, somados às características do campo empírico e dos materiais dele provenientes, foram desenvolvidos pelo uso da análise do discurso (AD), considerando não somente sua perfeita confluência com o referencial teórico assentado na filosofia da linguagem, mas também sua plasticidade/maleabilidade no momento de trabalhar com as enunciações. Recorremos também às proposições da análise de conteúdo (AC), por ser um método analítico que representa um esforço de interpretação da compreensão das comunicações, oscilando entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011) e permitindo, portanto, ir além de um alcance meramente descritivo. Ao incorporar a inferência entre suas funções, esse método possibilita realizar – a partir do documento secundário das dissertações (resumos, abstract, palavras-chave) e da inclusão de uma indexação regulada segundo a escolha (de termos ou de ideias)¹⁵ de certos descritores – um filtro inicial.

A escolha por uma abordagem crítico-dialética se impôs pela natureza do problema proposto, somado ao referencial teórico elegido e às exigências de uma pesquisa qualitativa que vise apreender o universo do ensino de história. Daí a opção pela análise do discurso (AD) como metodologia; sua diferença da análise de conteúdo (AC) está no trabalho do sentido dos discursos, que são marcados pela história e pela ideologia. Como afirma Orlandi (2007, p. 146), a “interpretação, por seu lado, se mostra discursivamente como necessidade da relação da língua com a história, ideologicamente constituída.” Em realidade, tal proposição não tem a pretensão de descobrir nada novo, apenas se propõe a uma interpretação, trabalhada no entendimento do funcionamento do discurso e não em seu julgamento. Logo, não se trata de dizer o que é certo ou errado. Por isso, nunca é demais ressaltar o fato de o analista ser um intérprete que se presta a uma leitura também discursiva, atravessada por sua subjetividade, sem pretensão de ser absoluta ou única, e, portanto, sujeita a eventuais falhas. A esse respeito, Caregnato

¹⁵ De acordo Bardin (2011, p. 51-52), essas entradas servem de pistas e permitem categorizar uma classificação agrupando os documentos que apresentam alguns critérios comuns, ou que possuem analogias no seu conteúdo.

e Mutti (2006, p. 11) asseveram que

A AD não vai trabalhar com a forma e o conteúdo, mas irá buscar os efeitos de sentido que se pode apreender mediante interpretação. Nunca esquecer que a interpretação sempre é passível de equívoco, pois embora a interpretação pareça ser clara, na realidade existem muitas e diferentes definições, sendo que os sentidos não são tão evidentes como parecem ser.

A fim de analisar o discurso como uma prática social que pode ser reprodutora ou transformadora da realidade social e dos sujeitos da linguagem, adotamos, também, a perspectiva de Fairclough (2001, p. 138), por afirmar que as questões práticas da análise do discurso não devem enquadrar-se em um esquema, uma vez que “não há procedimento fixo para fazer análise do discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto conforme suas respectivas visões do discurso.” Em definitivo, interessa analisar os discursos dissertativos na tentativa de entender a necessidade da confrontação do sentido frente ao saber histórico ensinado, percebendo como o problema se manifesta, quais são seus desdobramentos e em quais termos se estabelecem as relações entre o sentido/ensino, até chegarmos às estratégias propostas para seu enfrentamento e solução.

Após definição e seleção das dissertações, realizamos o convite aos(as) quatro autores(as) selecionados(as), que, com exceção de um caso¹⁶, assentiram e se dispuseram a participar da pesquisa, já conhecedores e cientes dos objetivos propostos por esta investigação. Somente após uma análise prévia do material textual das dissertações foram elaboradas as entrevistas de caráter individual, opção escolhida com o intuito de facilitar tanto a realização como a análise dos dados. Atendendo às exigências legais das pesquisas que envolvem pessoas, foram cumpridos e respeitados os trâmites exigidos pela Plataforma Brasil, na qual a pesquisa foi registrada e aprovada. Assim, as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e individualizado, a partir do qual cada autor enunciava seus pontos de vista. Apesar das variações, buscamos manter uma espinha dorsal comum às perguntas, todas elas relacionadas à questão do sentido ligado ao ensino de história. As respostas, ao serem incorporadas ao texto, passaram por um processo de revisão de língua, apenas para melhorar a fluidez do texto, mas sem alterar o

¹⁶ Foram infrutíferas as várias tentativas de contato com Átila Silva Sena Guimarães, através dos canais obtidos para tal, impossibilitando a realização da entrevista. Ainda assim foi mantida a análise de sua dissertação.

substancial dos discursos dos professores e professoras.

Ressaltamos ainda que, apesar de o quantitativo da amostra ter sido relativamente pequeno, se considerado o universo que compõe aqueles que ensinam história, ainda assim, esse conjunto de dissertações selecionadas foi capaz de propiciar um rico e profícuo campo ao diálogo e à reflexão. Esse conjunto de textos pôs em evidência a teoria e a prática, propiciando a elaboração de respostas ao problema de pesquisa, direcionando essas respostas a pistas propositivas e explicitando estratégias que, ao mesmo tempo em que são individuais, particulares e únicas, também contêm e revelam uma realidade que afeta a muitos(as) outros(as) professores(as), o que lhes outorga representatividade/protagonismo, consoantes com uma pesquisa de cunho qualitativa.

Para apresentar os estudos empreendidos, dividimos esta dissertação em quatro capítulos, além da introdução. O primeiro capítulo, intitulado “Relação entre atribuição de sentido e ensino de História”, é eminentemente de caráter teórico, cujo objetivo é desenvolver, a partir da filosofia da linguagem, um diálogo com a teoria bakhtiniana em torno da atribuição de sentido, em articulação com as estratégias utilizadas (discurso) pelos professores para significação da história ensinada. Para tanto, foram considerados os conceitos de sentido, interação, linguagem, dialogia, ideologia e enunciação, que dialogam com a epistemologia do ensino de história. Duas outras questões são tratadas em seções desse capítulo: os significados prescritos nas orientações normativas em sua relação com a prática docente e com a atribuição de sentido; as condições objetivas e subjetivas, no trabalho do professor, que influenciam o trabalho docente em sua relação com o sentido atribuído à História, escola, sua disciplina e ao seu próprio fazer docente.

No segundo capítulo, intitulado “Sentido e estratégia nos discursos dissertativos sobre o ensino de História”, analisamos os discursos apresentados nos trabalhos das dissertações selecionadas, buscando, a partir da questão do problema da atribuição de sentido no processo de ensino-aprendizagem de história, perceber como os professores vêm enfrentando o problema e desenvolvendo estratégias no seu fazer em sala de aula.

Já no terceiro capítulo, denominado “As ações cotidianas para tornar a história mais significativa”, aprofundamos a análise por meio da incorporação das entrevistas acerca dos discursos dos(as) professores(as) sobre suas práticas

cotidianas em torno do problema do sentido e de suas estratégias, incidindo sobre os aspectos mais relevantes nesse processo e esclarecendo algumas questões que perpassam todo o exercício de planejar. Essa abordagem permitiu contrastar os textos dissertativos com os discursos das entrevistas (que representaria mais o dia a dia da prática cotidiana).

No quarto capítulo, apresentados as proposições, momento em desenvolvemos a dimensão de caráter propositivo, pensando nos princípios epistemológicos voltados a um ensino de história que se debruce sobre a questão dos sentidos, conformando as bases para essa discussão, que deve se ampliar com a implementação de um grupo composto por professores e professoras de história dispostos a debater o tema e somar com suas práticas, por meio de um espaço virtual que permita, nesse momento, cumprir com tais fins, constituindo-se como uma linha de investigação vinculada ao grupo de pesquisa Ensino de História e História da Educação, coordenado pelo orientador desta pesquisa. Encerrando com algumas considerações finais sobre o trabalho

Por fim, vale ressaltar que as pretensões deste trabalho não foram jamais as de oferecer um método acabado de ensino, mas sim as de instigar e provocar o debate e a reflexão de forma a que se incorpore a questão do sentido no ensino de história como elemento essencial na busca por um ensino de história mais significativo e em consonância com a ideia de uma educação histórica capaz de formar sujeitos críticos, históricos e atuantes junto às mais diversas demandas sociais.

1 RELAÇÃO ENTRE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO E ENSINO DE HISTÓRIA

Muitas vezes, o professor se vê diante de um impasse, pois, mesmo sabendo que domina o conhecimento sobre o objeto a ser ensinado, não sabe efetivamente como reunir as condições para os(as) alunos(as) atribuírem sentido a ele. Cientes de que estamos diante não de um processo de transmissão mecânica, mas de interação, valoração e compreensão do saber, torna-se evidente e indispensável uma reflexão mais apurada sobre as relações entre a produção de sentido e o ensino de história. Isso implica reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem se estabelece na existência e no reconhecimento de dois sujeitos ativos, docente e discente, não cabendo, dessa forma, atribuir a aprendizagem unicamente à elaboração de uma aula magistral, nem à mera atitude atenta do(a) aluno(a) diante da fala do(a) docente. Esse desafio entrelaça a linguagem, o sentido, o ensino e o saber histórico, exigindo a reflexão sobre essas questões para que possamos compreender o todo.

1.1 DO SENTIDO DO SABER HISTÓRICO: UMA QUESTÃO QUE DESAFIA OS DOCENTES

A questão do sentido encontra-se na gênese da relação dos seres humanos com o mundo e com o saber. Para Charlot (2000, p. 78), “a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem.” Portanto, o primeiro passo para se entender essas relações com o sentido deve ser o de reconhecer como princípio o papel central e ontológico desempenhado pela linguagem que atravessa todas as relações humanas. É nessa perspectiva que a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin representa referencial teórico que permite articular linguagem, epistemologia e ensino de história à questão do sentido. Lastrada em uma leitura dialética e interacional, essa filosofia encarna conceitos como a polifonia e a dialogia, que também incorporam a ideia de que o sujeito se constitui na interação com outros, pois será nessas relações que ele encontrará o eixo fundante do existir.

Nos processos de ensino-aprendizagem não é diferente, pois encontramos na sala de aula o lócus privilegiado onde interagem professores(as), alunos(as) e saberes numa situação real, expressa nos discursos elaborados pelos sujeitos e nos

sentidos que eles produzem como realidade concreta dos fenômenos linguísticos. Para entender o ensino de história inserido nesse contexto precisamos recorrer a uma cadeia de conceitos concatenados, que se inicia no signo e que permite entender esse papel assumido pela linguagem nas dinâmicas humanas e no processo constitutivo da consciência, a qual se forma e se realiza no material sógnico, criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97-98). Esses signos estão indissociavelmente relacionados ao campo ideológico, os quais se perpassam mutuamente.

Nessa perspectiva, as relações entre o real e a linguagem sempre serão social e histórica, influenciando nas distintas situações estabelecidas com o objeto cognoscente por parte das ciências. Para Bakhtin (2011), no caso das ciências naturais teremos uma relação monológica (porque o objeto é mudo), porém nas humanidades essa relação só poderá ser dialógica, porque seu objeto se constrói na linguagem, o que o torna sempre expressão de alguém.

Segundo Faraco (2009, p. 43), Bakhtin vai além ao dizer que as ciências humanas “se debruçam sobre a significação, por isso trabalham com a compreensão e não com a explicação. Esta, segundo ele, implica uma só consciência, um só sujeito; aquela, duas consciências, dois sujeitos.” Dando lugar assim a uma das premissas da teoria do Círculo: as relações de nós, seres humanos, com a realidade sempre serão mediadas, nunca diretas (MEDVIÉDEV, 2016). Dessa forma, será através dos signos – base da linguagem – que iremos relacionar e interagir com o mundo, lendo-o.

Portanto, a compreensão não responde tão somente ao signo, mas também se faz através dele. Por isso é impossível facultar sua criação a um ato da consciência individual, já que o ato de compreender (mesmo quando se trata do discurso interior) sempre será de caráter social, o que faz toda a diferença na leitura bakhtiniana. Nessa lógica, a palavra é absorvida integralmente pela função de ser signo, ganhando vida própria, visto que, até mesmo como palavra interior, sempre estará inserida nesse processo de comunicação que, impreterivelmente, se configura na ordem do social.

Também na História, especialmente como ciência, a palavra mantém uma posição destacada nas relações de comunicação, e sem ela não poderíamos considerar a questão do sentido, já que é necessária a todo e qualquer ato de

compreensão e interpretação. Por isso, está para além de um fenômeno puramente linguístico restrito aos aspectos fonético, morfológico e sintático, devendo ser entendida como forma de comunicação que compõe os discursos e os enunciados, ambos elementos essenciais ao se discutir o sentido e o significado de uma conversação, ainda que ela se dê em uma única palavra, afirmando assim a essência efetiva da linguagem representada pelo fato social da interação verbal.

Assim, tanto a palavra quanto o enunciado orientam-se, ao interlocutor, essencialmente por meio de atos bilaterais, ou seja, a ação do enunciador é intercalada e pensada na reação que suscitará no interlocutor, de forma que todos os enunciados, inclusive os escritos, respondem a algo ou se voltam a uma resposta, elos que compõem a incessante cadeia de discursos verbais. Isso significa dizer que o outro sempre será por princípio um ouvinte ativo, mesmo que esteja em silêncio. Esse ponto é basilar porque permite uma ponte com a escola, assumindo a aula como um dos tipos de “intercâmbio comunicativo social”. Isso pressupõe não relações demarcadas e imóveis, mas uma dinâmica de intercâmbio de enunciados pensados para uma responsividade, que o Círculo chamará de “compreensão responsiva ativa”.

Os membros do Círculo insistem em um aspecto que torna a enunciação relevante para a compreensão de um ensino com pretensão de efetivar-se significativamente para o(a) aluno(a): a comunicação e a enunciação por natureza sempre serão dialógicas, pressupondo mais de um sujeito em interação social. Na aula, esses dois sujeitos estão implicados em uma dinâmica em dois tempos: primeiro, o enunciado feito pelo falante e, segundo, ato seguido, sua compreensão por parte de quem ouve, sendo que a compreensão é sempre uma espécie de resposta, o que fazemos amiúde em nossas comunicações verbais cotidianas, expressando-nos de alguma maneira em concordância ou discordância ao que ouvimos. O que obriga o(a) professor(a) a refletir sobre suas palavras e as possíveis contrapalavras, tanto do seu ato discursivo enunciativo como do seu ato de planejar, desde quando pretenda efetivamente uma aprendizagem implicada, significativa da história, de forma a alcançar uma atitude responsiva por parte dos alunos e alunas.

Interessa aqui essa discussão relacionada à linguagem porque ela promove a ideia de dialogismo, que se configura como a espinha dorsal das reflexões da filosofia da linguagem do Círculo, traduzindo em essência a noção de que não existe

um “eu” sem o “outro”, nem o “outro” sem “mim”. Trata-se, portanto, de uma relação de interação, pois é o próprio sentido que se encontra em questão. Dito de outra forma:

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

Essa implicação requerida a ambas as partes do diálogo pressupõe que todo e qualquer processo comunicativo, mesmo os enunciados extensos de um só orador, como uma conferência ou uma aula de um(a) professor(a), em sua essência e construção é dialógico; apenas por princípio, considerando sua forma externa, se pode dizer monológica. Essa lógica da enunciação dispara um contínuo de “afirmações e respostas” e exige, segundo Bakhtin (2016, p. 36), que o enunciado seja compreendido para além do sentido meramente linguístico, pois requer alguma “conclusibilidade”, do contrário não suscitará uma atitude responsiva plena. Disso deriva a grande importância dada ao processo de construção da prática enunciativa do(a) professor(a) conjuntamente ao protagonismo da alteridade a quem se dirige a enunciação, em nosso caso o(a) aluno(a). Isso porque,

[...] O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento se torna um pensamento real pela primeira vez (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2016, p. 62).

O entendimento do enunciado que não se dê nesses termos representaria uma grave deturpação do funcionamento da linguagem, algo que ocorre, e de certo é comum, quando uma das partes começa a falar para si. Na prática, emudecendo o diálogo, tratando apenas de transferir comunicados encerrados em si mesmos, isto é,

O orador que escuta somente sua voz, ou o professor que vê somente seu manuscrito, é um mau orador, um mau professor. Eles mesmos paralisam a forma de suas enunciações, destroem o vínculo vivo, dialógico, com seu auditório e com isso tornam sem valor sua intervenção (VOLÓCHINOV, 2013, p. 164).

Nesses casos não poderá haver compreensão, considerando que, na perspectiva dialógica, o ato de compreender depende da existência de duas consciências, dois sujeitos. A existência de um “eu” e de um “outro” com vistas ao ato da compreensão não pode limitar-se ao entendimento do dito, já que, na verdadeiramente aceção da palavra, compreender sempre irá pressupor transformar-se, introjetar algo novo, o que significa incorporar o prisma da alteridade nesse jogo de interação e intercâmbio de enunciações que se atravessam.

Chegamos então ao papel central do sentido, fundamental para Bakhtin (2011). No processo de interação e no ato de pensar, a chave para a compreensão está nessa leitura dialógica implicada das enunciações. A consonância dessa ideia com sua tradução nas aulas de história é o que permite entender melhor suas implicações. Nessas aulas, muitas vezes, o que se vê ainda, por diferentes razões, é um discurso monológico do(a) professor(a), que não compreende nem reconhece a realidade desse outro que está à sua frente, não incitando no outro a compreensão, apropriação e significação, com pretensão apenas a uma resposta e a um sentido que são seus próprios, distando assim de uma prática dialógica.

Sentidos são respostas a alguma provocação/pergunta, de maneira que aquilo que nada responde, não nos implicando, não tem sentido para nós. Nessa perspectiva, à luz do Círculo, Pinheiro (2004, p. 97) afirma que o sentido não está na palavra nem na alma do falante, é efeito da interação viva. O sentido só poderá existir enquanto interação, sendo-lhe indispensável o enunciado, o qual, por sua vez, sempre será concreto e, por isso mesmo, histórico, social. Logo, o enunciado sempre estará morrendo e renascendo constantemente a cada nova enunciação.

Por isso é fundamental que o(a) aluno(a) estabeleça particularmente com a história ensinada uma relação de significação e sentido, num processo de aprendizagem que deve ser construído conjuntamente, de maneira que o discente seja parte integrante do conhecimento. No caso da história, isso é ainda mais complexo, visto que seu conhecimento e aprendizado nunca se esgotam em si mesmos, já que seu objeto constitui-se como ser expressivo e falante, que nunca coincide consigo mesmo, sendo, assim, inesgotável em seu sentido e significado. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 396) afirma que

Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto do sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel

da memória nessa eterna transfiguração do passado.

Portanto, quando o(a) professor(a) se desconecta do seu auditório e desiste de pensar sobre uma prática enunciativa e responsiva efetiva que leve em consideração o sentido (inclusive aqueles que a escola e o conhecimento histórico escolar pretendem), sua atitude impedirá qualquer construção de sentido, condenando a relação com o saber a um caráter mecanicista. O mesmo ocorre quando não se considera a natureza do conhecimento histórico, que pressupõe a comunicação entre linguagens e sentidos de tempos distintos. A história sempre será elaborada a partir do presente em relação a um passado que ficou para trás, suscitando um diálogo com uma linguagem de outro tempo, que já não existe, nem mesmo como linguagem em seu sentido original. O texto histórico responde dessa forma em todos os sentidos possíveis à definição de texto de Bakhtin (2011), ou seja, como um “tecido de muitas vozes”.

A aula de história precisa ser essa costura em que várias linhas se encontram, compondo os entrelaçados de uma trama, devendo o sentido estar presente em cada alinhavada, caso contrário os fios ficarão soltos. Ao final, ainda, haverá um novo sentido relacionado ao todo. Essa costura também deve acontecer no campo epistemológico sobre o fazer história, tendo de um lado a historiografia e do outro o ensino de história. É isso que leva Mattos (2006) a afirmar que os(as) professores(as) de história fazem história por meio da aula, discordando dos que atribuem esse labor apenas à historiografia. Nesse viés, Mattos (2006) desenvolve a ideia da aula como texto: o(a) professor(a) é autor(a) que transita entre dois mundos que se comunicam de maneira distinta, de um lado pelo saber histórico historiográfico produzido a partir da academia, por natureza pensado na forma da língua escrita, e, do outro, pela aula como texto, que mobiliza diferentes linguagens, como as narrativas orais ou escritas, refletindo essa aula/texto fruto dessas relações. Logo,

A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é

que se torna possível a aula como texto (MATTOS, 2006, p.14).

A “aula como texto”¹⁷ se configura como uma possibilidade de interligar a linguagem, o sentido e o ensino, ao reconhecer as (e nas) relações – que se desenvolvem nessa ação pedagógica, nesse fazer e dar aula, como ato de enunciar, no qual se configuram múltiplas e distintas intercessões entre o(a) professor(a), o saber, e o auditório – como elemento central em torno do qual se perfila esse fazer. Um fazer que é processual, dinâmico e lida com contextos mutantes que o atravessam e o reconfiguram a cada instante, atestando assim o ato de ensinar e a aula como um exercício permanente de criar, recriar-se e produzir novos sentidos, tanto por parte de quem ensina como de quem aprende.

O(A) professor(a) deverá, portanto, assumir o papel de mediador entre a história, a historiografia e o ensino, frente às relações compreensivas que esse sujeito ativo, educando, deverá entabular na dinâmica de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Suas estratégias de ensino devem assegurar uma relação do(a) aluno(a) com o saber, ou seja, uma relação dotada de significado e sentido.

Esse é um grande desafio se considerarmos as dificuldades relacionadas ao sentido como extensíveis à própria ciência historiográfica, ou seja, “confrontada com as dificuldades de lidar com e superar as inegáveis experiências de falta de sentido que se impõem, nos albores do século XXI ao olhar independente sobre o passado” (RÜSEN, 2015, p. 275). A percepção dessas dificuldades reforça a necessidade de adesão a uma prática dialógica, considerando que esse fazer se encontra envolto em tensões que supõem um ensino de história pautado num modelo monologizante, que em nada ajuda esse sujeito (social e singular) que se encontra confrontado com a necessidade de aprender. “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78). Para Bakhtin (2016, p. 97), em proposição semelhante a essa de Charlot, a “relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica.”

¹⁷ Ainda que nesse formato a aula deva seguir sendo pensada como um gênero discursivo, pois mantém as características fundamentais que Bakhtin (2016) menciona, respondendo como uma das relações organizadas com e na linguagem elaborada a partir de tipos mais ou menos estáveis de enunciados, observamos que a aula, ainda que sob distintas roupagens, se mantém fiel aos seus princípios, como uma forma própria de enunciar.

É no esteio dessa lógica que Freire (1983, p. 28) defende que o ato de ensinar não pode ser o ato de “estender” um conhecimento elaborado aos que ainda não o têm, como “aquele que é ‘enchido’ por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.” O diálogo é o que permite problematizar tanto o conhecimento histórico como a relação deste com a realidade concreta na qual é gerado e incide. Por isso, o(a) melhor aluno(a) de história não é aquele(a) que absorve, memoriza e disserta reproduzindo a matéria, mas sim aquele(a) que mobiliza razão e sensibilidade para atuar sobre o saber, que exercita o pensar crítico-valorativo. Daí esta crítica de Freire a certo tipo de relação com o conhecimento sobre o passado:

[...] com este gosto excessivo pelo pormenor das datas, reduzido assim a algo estático que se põe no calendário que o fixa. Se não é possível deixar de falar do que se passou e de como se passou – e ninguém pode afirmar que não fique algo que ainda possa ser desvelado –, é necessário problematizar o fato mesmo ao educando. É necessário que ele reflita sobre o porquê do fato, sobre suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu (FREIRE, 1983, p. 52).

Freire afirma que o sentido do ensino de história não pode ser a transmissão mecânica ou a aquisição de um pacote de dados, só podendo verdadeiramente efetivar-se a comunicação na medida em que o sentido seja inteligível por ambas as partes, pois, “enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro” (FREIRE, 1983, p. 68). Porém, para aprender é preciso estudar, o que pressupõe atividade intelectual, contudo “só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central” (CHARLOT apud REGO; BRUNO, 2010, p. 151).

Algo com que não nos conectamos ou para o qual tornamo-nos indiferentes, pois a enunciação nada nos diz, torna-se por efeito sem sentido. Razão pela qual Bakhtin se refere ao sentido como prática de um pensamento emotivo-volitivo, ato de valorar, algo que poderíamos pensar, aludindo a Spinoza (JAQUET, 2011), como afetação. Essa inter-relação entre avaliação e significação, que precisa afetar os sujeitos e, portanto, fazê-los atuar valorativamente, é um dos problemas mais importantes em torno da questão da produção de sentidos, pois demanda

precisamente da aula esse exercício da ação, acometido da valoração emotivo-volitiva e constituído como alicerce capaz de disparar e de pôr em movimento seu exercício enunciativo.

Qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, conteudístico dessas palavras, mas também uma avaliação, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. Sem uma ênfase valorativa não há palavra. O que seria então a ênfase e qual seria a sua relação com o aspecto objetivo da significação?

A camada mais evidente, mas ao mesmo tempo mais superficial, da avaliação social contida na palavra é transmitida com a ajuda da entonação expressiva (VOLÓCHINOV, 2018, p. 233).

Produzir sentidos é, portanto, uma ação da interação, que deve ser considerada no momento de pensar os enunciados. Dessa forma, é preciso compreender que sentidos jamais podem ser transferidos ou transmitidos mecanicamente.¹⁸ Por isso devemos considerar esse “outro” em sua temporalidade e horizonte social apreciativo, concordando com Bakhtin ao dizer que o sentido só pode existir em razão de outros sentidos. Daí ser preciso adotar uma prática dialógica enunciativa, em sala de aula, não só capaz de produzir uma tensão interativa que permita a valoração, mas que, ao mesmo tempo, propicie alguma convergência entre esses enunciados distantes no tempo, que são o do conhecimento histórico, o da aula e o da realidade do(a) aluno(a). Vale ainda ressaltar que

[...] as relações dialógicas jamais coincidem com as relações entre as réplicas do diálogo real, são bem mais amplas, diversificadas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas, se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.). Qualquer resenha da história de alguma questão científica (independente ou incluída no trabalho científico sobre determinada questão) realiza confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vista), entre enunciados de cientistas que não sabiam e nem podiam saber nada uns dos outros (BAKHTIN, 2016, p. 102).

Esse processo valorativo tem implicações nas relações de produção de

¹⁸ Considerando a questão do sentido a partir da perspectiva da própria história e do seu ensino, Albuquerque Júnior (2012, p. 36) ressalta que “esses sentidos nunca estão dados, eles são sempre uma construção social, porque, quando o indivíduo define seus objetivos, define que sentido quer dar à sua existência e o faz dentro de condições sociais e culturais dadas. Os indivíduos fazem e inventam escolhas, mas sempre a partir de limites e possibilidades estabelecidos pela ordem social.” Assim, seu pensamento também reflete e refrata essa relação e a interação que permeia o debate, promovendo, inclusive, a dialética entre o indivíduo e o social.

sentido, especialmente no campo do ensino e da sala de aula, quando deparamo-nos com os signos frutos dessas relações que se efetivam e existem em razão da cultura. É aqui que o conceito de capital cultural de Bourdieu e Passeron (2018) ganha relevância, no entendimento desse conjunto de fatores que perpassam a relação de ensino-aprendizagem, incluindo o próprio sistema de ensino, e que afetam a produção de sentido.

Segundo esses autores, na era moderna, a escola assume para si a ideia de universalidade e democratização do saber, algo que na prática não se efetiva. É para explicitar essa contradição que os autores entenderam ser preciso instrumental analítico para além do capital e da produção material na luta de classes como ordem explicadora dos fenômenos sociais. Introduzindo elementos como o simbolismo e conceitos dele derivados (violência simbólica, capital cultural e *habitus*), os autores embaralham os limites que distinguem o material e o intelectual, a força e o direito, o corpo e a mente, permitindo dessa maneira sua aplicabilidade a todas as formas “brandas” de dominação que conseguem ganhar a adesão dos dominados.

Esse é um jogo através do qual a instituição escolar tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima, contribuindo desse modo para a reprodução de estruturas das relações de força. Paradoxalmente, esta mesma instituição é entendida por Freire como o espaço possível para a transformação, sempre e quando a educação incorpore como ato político uma visão crítica sobre o saber e as leituras de mundo, propiciando as condições a um ensino que conscientize e liberte os sujeitos.

O capital cultural se define como uma herança legada por nossas famílias, um espólio patrimonial, mas na esfera cultural, abarcando diversos aspectos que vão desde formas de ler e pensar o mundo – estruturas mentais –, passando pelo domínio da língua culta, conhecimentos em geral, até posturas corporais, disposições estéticas e bens culturais variados (como podem ser livros e outros materiais da cultura), ou o acesso a eles etc. Na educação, o que torna de suma importância esse conceito são as relações entre o capital social, o capital cultural e as possibilidades e implicações que este último exerce na cultura escolar, capaz de traduzir-se em vantagens àqueles que o detém – por isso torna-se essencial em sua relação com o sucesso escolar. Segundo os autores,

[...] O sucesso de toda educação escolar e, mais geralmente, de todo TP

[*trabalho pedagógico*] secundário depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história: sabe-se que através do conjunto de aprendizagens ligadas à conduta cotidiana da vida e em particular através da aquisição da língua materna ou a manipulação dos termos e das relações de analogia, criam-se disposições lógicas que são dominadas pelo estado prático, disposições essas mais ou menos complexas e mais ou menos elaboradas simbolicamente, segundo os grupos ou as classes, que predispõem inegavelmente para o domínio simbólico das operações implicadas por uma demonstração matemática assim como pela decifração de uma obra de arte (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 65).

Portanto, é evidente que existe uma profunda relação entre a história e seu ensino no debate sobre o seu papel de legitimação e valorização de um capital cultural específico que a Educação representa, contribuindo também para a escrita dos caminhos da história, já que está impregnado daquilo que aprendemos a valorar e significar. Assim, quando Bakhtin e Bourdieu atribuem papel de destaque à relação entre leitura de mundo, linguagem e cultura, reconhecem esta última como a carne do sentido; e de forma nenhuma o ensino está imune à disputa pela produção de sentidos.

Nesse processo de enunciação ou de construção da aula como texto, é preciso considerar, além do próprio enunciado, a situação e/ou o contexto nos quais se produz e o auditório para o qual se dirige. Para que o(a) aluno(a) alcance a compreensão será preciso um complexo processo com vistas à produção de sentidos, requerendo, pois, a valoração e a mobilização do horizonte apreciativo – seu capital cultural. Este atravessa a aula de ponta a ponta, quer o professor tenha ou não consciência disso, interferindo diretamente na sua relação com o saber e o aprender, captado, inclusive, na etnografia das cenas escolares de Seffner (2019, p. 22):

[...] escuto falas que trazem para a sala de aula os discursos da sociedade, a saber, discursos de pertencimentos religiosos, partidários, dos movimentos sociais, da família, das mídias, dos enfrentamentos e impasses que atravessam o cenário político brasileiro contemporâneo; escuto referências a nomes de pessoas, políticos, lideranças e organizações; escuto disputas entre meninos e meninas.

A violência simbólica adquire assim distintas formas na escola, sendo uma delas a normatização dos sentidos, valorando, hierarquizando e definindo o que tem ou não sentido, o que por si mesmo já compromete a dinâmica verdadeiramente dialógica, algo que a produção de sentidos demanda, pois o sentido tem que tocar o outro. Isso se encaixa naquilo que Rancière (2018) denomina de ordem explicadora,

contemplando tanto o sistema quanto o ato em si mesmo de ensinar e os sentidos aí em disputa, e entendendo que sociedade e sistema de ensino mutuamente se refletem e refratam, sendo as relações com o saber mediadas por teorias pedagógicas, quer sejam tradicionais ou progressistas, da ordem do social ou do institucional. Além disso, essas relações com o saber tomam como ponto de partida a desigualdade das inteligências – ou seja, a hierarquia de inteligências e saberes – e subordinam, assim, uma inteligência a outra inteligência. Daí seu objetivo ser supostamente alcançar a igualdade, que é o cerne da lógica do sistema explicador.

Essa subordinação é o que Rancière (2018) descreve como o embrutecimento, que pode ser contraposto por meio da emancipação estabelecida na premissa da igualdade das inteligências. De acordo com o autor,

A revelação que acometeu a Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal (RANCIÈRE, 2018, p. 23).

Assim, a promessa de democratizar o saber e tratar a todos como iguais, homogeneizando o ensino e o aprendizado, nega o papel do capital cultural, travestindo as correlações entre força e sentido como pacíficas e inócuas, longe de reconhecer a igualdade das inteligências que necessitaria fundamentar-se numa mudança epistêmica radical na relação entre os atores e nas suas relações com o saber, atingindo a própria forma de significar o saber assentado na compreensão. Tal proposição, a priori, em teoria, poderia neutralizar as diferenças que pudessem decorrer das implicações relacionadas ao capital cultural¹⁹. No fundo, o que está proposto é um debate de ordem gnosiológica sobre o processo de ensino-aprendizagem do sujeito, refletindo conseqüentemente no debate em torno do ensino institucionalizado e do que ele representa enquanto modelo propositivo na ordem da relação dos sujeitos com os saberes, que estão, por sua vez, diretamente relacionados às formas concebidas das práticas comunicativas da sala de aula, mobilizando a produção e a disputa em torno do sentido.

A ideia defendida por Rancière é, justamente, que entre o mestre e o(a) aluno(a) a relação deve ser de vontade a vontade, sustentada no princípio da

¹⁹ O que para Rancière não está condicionada, de nenhuma forma, a uma alteração implicada da divisão social.

igualdade das inteligências. Essa noção de igualdade aproxima-se do debate desenvolvido por Bakhtin, já que pressupõe uma prática essencialmente dialógica, à medida que toda a lógica do processo pressupõe o entendimento da tarefa de ensinar como uma comunicação entre “iguais”, rompendo de antemão com o princípio hierárquico e com a dinâmica do “eu explico, você entende”, na qual se assenta a lógica monológica/explicadora.

Dessa forma, podemos afirmar que a inteligência é impelida a trabalhar pela vontade, o que Rancière (2018, p. 79) resume da seguinte forma: “o homem é uma vontade servida por uma inteligência.” É importante ressaltar que se compreende vontade como “essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir. Essa fonte de racionalidade, essa consciência, essa estima de si como ser racional em ato que alimenta o movimento da inteligência” (RANCIÈRE, 2018, p. 86). Essa potência da vontade, esse desejo de compreender e de se fazer compreender que move a todos nós, base que nos permite dar significado às materialidades da linguagem, tem seu verdadeiro sentido na potência de tradução que confronta um falante a outro falante (RANCIÈRE, 2018).

É preciso entender *compreender* em seu verdadeiro sentido: não o derrisório poder de suspender os véus das coisas, mas a potência de tradução que confronta um falante a outro falante. [...] Toda palavra, dita ou escrita, é uma tradução que só ganha seu sentido na contra-tradução, na invenção das causas possíveis para o som que ouviu ou para o traço escrito: vontade de adivinhar que se apegue a todos os indícios, para saber o que tem a lhe dizer um animal racional que a considera como a alma de um outro animal racional (RANCIÈRE, 2018, p. 95, grifo do autor).

Essa é uma das razões pelas quais se defende a relevância de considerar o conceito de capital cultural, ou capital ideológico, em suas implicações no processo de ensino, pois nesse caso não se trata da discussão de métodos a ou b, mas de princípios que estão postos e exigem do(a) professor(a), sem anular as diferenças, o reconhecimento tanto de si como daqueles que compõem seu auditório como sujeitos, ainda que imersos por vezes em um meio cultural distinto, como seres dotados da mesma capacidade intelectual.

Em sua dissertação, Pinheiro (2004) trabalha o conceito de sentido, segundo palavras suas, inspirado nas obras do Círculo, de Jacques Rancière e de Bernard Charlot, compreendendo-o como

[...] uma resposta de um sujeito em devir, a qual se traduz sob forma de uma potência implicada em atuar dialogicamente sobre os signos do outro,

também em devir. Sentido é, então, vontade implicada de um sujeito mobilizado pelos signos do outro que obriga, por sua vez, a inteligência a trabalhar (RANCIÈRE, 2002). Desse modo, falar de sentido é falar também de atividade, mas de uma atividade que se situa no tempo, na história (PINHEIRO, 2004, p. 89).

Inspirado nesse arcabouço teórico, buscamos, aqui, tecer considerações sobre alguns elementos fundamentais para que possamos desenvolver uma prática de ensino dotada de sentido. Em observância a essa proposição e considerando o objeto de estudo desta pesquisa, verificamos um grande número de dissertações referenciadas, inclusive no PROFHISTÓRIA, na teoria de Jörn Rüsen²⁰. Advindo da tradição alemã, ele propõe uma leitura particular entre teoria da história e didática da história, imbricadas no ensino de história. Três aspectos chamam atenção: a ideia de se pensar o ensino de história a partir da própria ciência de referência; a centralidade em torno do sentido no seu pensamento; e a correlação do sentido com a relação ontológica antropológica dos humanos com o tempo, dada a sua orientação cotidiana na vida, constituindo-se este como nosso ponto distintivo como espécie.

O sentido e a consciência histórica são elementos-chave em torno da relação do ser humano com a história, corroborando essa atribuição de sentido a nossa existência, o que leva esse autor a afirmar que toda “reflexão sobre a didática da história tem de começar, pois, com a análise dos processos mentais da constituição histórica de sentido” (RÜSEN, 2015, p. 249). Ou seja, o que nos move enquanto indivíduos ou historiadores(as) é a busca por descobrir se as coisas fazem ou não sentido, se há por trás daquilo uma razão de ser que explique seus atos, o que inclui sua relação no tempo e com o tempo, isso porque o sujeito “só pode viver se interpreta a si e ao seu mundo” (RÜSEN, 2015, p. 38).

A relevância da história reside justamente no fato de toda a vida humana estabelecer uma relação interpretativa com o passado, desempenhando um papel importante na orientação cultural de cada agir e sofrer presentes. Desenha-se assim uma relação de ordem prática entre o sujeito, o sentido e o tempo, de maneira que todo pensamento histórico parte da necessidade inerente a todo ser humano de construir caminhos para a resolução de suas demandas cotidianas. Tal necessidade

²⁰ No Brasil, sua obra é muito referenciada em razão do conceito de consciência histórica. Porém, ao se ler sua obra, percebemos claramente que esse conceito só pode ser entendido como fruto da sua relação dialética com o sentido; é o sentido quem lhe empresta a centralidade diante da necessidade de construir sentido frente à história.

gera ideias de orientação fundamentadas na interpretação do passado próprio a cada um, como também da coletividade da qual cada um faz parte. Eis aí a consciência histórica, essa capacidade que os humanos têm para estabelecer relação com suas experiências passadas, interpretá-las e significá-las, dotando-as de sentido a ponto de ser capazes de atuar no presente em perspectiva, tanto em referência ao que já passou como com vistas a um devir.

Essa leitura permite a Rüsen (2015, p. 275) pôr a história no centro da nossa relação com a vida e com o saber, uma vez que “o pensamento histórico articula o passado e o futuro ao domínio da orientação temporal da vida prática do presente, e que essa articulação se sustenta em uma determinação constante de sentido.” Entretanto, enquanto disciplina escolar, a história não tem sido capaz de demonstrar sua importância independente da dimensão a que nos referimos, muito menos num mundo formatado sob a lógica capitalista e sob uma perspectiva utilitarista do saber. Por isso, além da importância conceitual constitutiva crucial que tem o sentido, este ganha ainda maior importância à medida que compreendido em meio à crise de sentidos, ou da falta deles, que atinge as três dimensões anteriormente citadas – a relação humana com a história em si, a história enquanto ciência e a didática da história. Sem essa determinação de sentido, o pensamento histórico pende de um fio, incapaz de enunciar qual sua razão de ser no mundo da existência.

Desse modo, a interlocução entre a linguagem e o pensamento histórico opera na constituição do sentido, interligando essa experiência temporal que responde à ordem da vida prática, produzindo um modelo interpretativo debruçado sobre essas mudanças conectadas à ideia de tempo, o que constitui, conseqüentemente, o sentido histórico. Para resumir esses sentidos relacionados ao tempo e à práxis que orienta e impele o sujeito a agir, e que ao final define as bases nas quais a teoria de Rüsen se relaciona com o sentido, valem-nos do seguinte excerto:

Sentido é entendido como reflexivo, ao invés de ser objetivo ou subjetivo, e orientado ao futuro ao invés de ser meramente determinado pelo passado. O processo de orientação histórica envolve nossa fantasia e nossa vontade, mas os relaciona à experiência do passado e aos dados de sentido, e, assim, os salva do puro decisionismo. Logo, esta atividade da consciência histórica não é chamada nem de “descoberta de sentido”, nem de “criação de sentido”, mas “formação de sentido” [Sinnbildung] (RÜSEN 2001, p. 26-28 apud WIKLUND, 2008, p. 27).

Assim, essa discussão, mesmo considerada de modo crítico, pode ser

retomada pelo(a) professor(a) no momento de pensar as relações que perpassam o ensino de história e os sentidos postos aí em jogo, em qualquer das dimensões que queiramos debater, inclusive a do aprendizado histórico.

1.2 SENTIDO E ESTRATÉGIAS: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

A teoria deve ajudar a pensar sobre o trabalho docente, sendo capaz de transmutar-se em um pensar refletido em suas articulações com a prática, o que aproxima sentido e estratégia para que o ato de ensinar reúna as condições necessárias à produção de sentidos pelo(a) aluno(a) frente ao saber histórico. É preciso, então, retomar a dialogia num olhar da práxis, devendo esta passar de um princípio ontológico a uma atuação na comunicação real in loco, conectando-se ao ato de ensino. A palavra-chave segue sendo relação, e o dialogismo deve, para além da fala, ser um ato de escuta, sendo mais que um diálogo, pois o deixar falar ao educando incorpora o seu reconhecimento enquanto interlocutor pleno, com direito à palavra.

Nesse contexto, a sala de aula pode ser traduzida como um microcosmo. Nela as relações também são mediadas pela linguagem, num diálogo dialético entre o Eu e o Outro, de falas e escutas interligadas, em que o Outro pode inclusive ser o Eu mesmo, como também pode ser o objeto (do conhecer), ou outro sujeito. Dessa maneira, esse Eu sempre estará confrontado a uma alteridade, marca indelével de nossa constituição como seres humanos.

Assim, ao nos comunicarmos, mais ainda na aula (por sua própria natureza), sempre estaremos em presença do Eu/Outro. Nesse caso, o Eu/Outro é ainda mais demarcado, no “eu docente” e no “eu discente”, sendo que o primeiro assume o papel, por princípio, daquele que enuncia a um auditório (seus discentes), uma relação a tal ponto dialética que nem mesmo podemos nos referir à existência do Eu sem que haja o Outro, porque ambos se emprestam, fazendo parte da essência do outrem. É por isso que esse Outro, que é sempre alteridade, também a mim me constitui enquanto Eu, pressupondo filosoficamente o reconhecimento e a reciprocidade entre o Eu e o Outro, de maneira que meu enunciado não só reflete como refrata, e, a cada enunciação, a réplica (resposta) desse outro é o que torna

real o diálogo, estabelecendo uma alternância entre Eu(s) e Outro(s).

Portanto, o ensino e o saber precisam submergir na dialogia, refratando, fazendo do enunciado do outro meu enunciado, quando o transformo numa releitura; essa é a relação com o conhecimento que a pedagogia freireana propõe. A aprendizagem só se efetivará quando esse saber enunciado for aprendido pelo(a) educando(a), constituindo-se parte do sujeito e incorporando-se à sua leitura de mundo, já não mais como o enunciado da aula ou do(a) professor(a), mas como resultado de um processo antropofágico, pois o enunciado agora lhe pertence e já é outro, produzindo um novo sentido, que não é só dele, e que também já não é o que era, passando a ser um elo na cadeia das relações.

Entretanto, para alcançar tais resultados é preciso que haja reconhecimento íntegro do sujeito aprendente (emotivo-volitivo-valorativo-responsivo), assumindo-se o diálogo polifônico, dialógico de sujeito a sujeito. Por isso mesmo no horizonte do enunciator sempre está o receptor, a aula tomada como enunciação sempre irá atuar em razão do outro sobre si. Ao proferir a enunciação, o faço para o outro, do qual espero uma responsividade, e no qual também eu me realizo, especialmente, como “eu professor”. Minha mensagem precisa não somente ecoar e refletir, ela precisa refratar, reverberando no sentido produzido pelo outro; seja na concordância ou na negação, ela passa pelo confrontar-se com a alteridade. A partir dessa compreensão, podemos afirmar que, desde o princípio, o auditório faz parte do meu texto (docente/aula), o qual precisa ser pensado, gestado e ruminado por meio do entendimento e reconhecimento da relação Eu/Outro.

A escola falha nessa tarefa ao não reconhecer o saber, o capital cultural e a inteligência do outro como válidos e significativos. Somente desmontando a hierarquia dos saberes é que se poderá pensar em um ensino emancipador e transformador, sobre o qual muito tem a dizer o saber histórico, pela natureza, caráter e papel que exerce, para o bem ou para o mal. Por isso, qualquer ensino de história que se pretenda mais que uma ostentação erudita ou acúmulo de datas e fatos precisa romper com as estruturas assentadas na transmissão (mecânica) da ordem explicadora, refletindo e assumindo as disputas de força e poder que estão em jogo. “Desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido” (FREIRE, 1983, p. 79). Essa afirmação dá a justa noção do ato educador centrado

na dialogicidade que atravessa tanto os sujeitos como as relações destes com o conhecimento.

Essa ideia freireana de dialogicidade corrobora o ato de se pensar estratégias voltadas a uma dinâmica de ensino-aprendizagem atrelada à produção de sentido, ao reconhecer de início, como condição, o horizonte apreciativo dos(as) educandos(as), afirmando a necessidade de que essa dimensão seja considerada no ato de ensinar. O que leva-nos ao questionamento a seguir: o que são os temas geradores ou palavras-mundo senão instrumentos que constroem pontes e ajudam o(a) professor(a) no mediar desse diálogo entre leituras de mundo, oportunizadas pelos(as) alunos(as) e pelo saber estruturado da escola?

Dessa forma, a dinâmica de ensino-aprendizagem tem início a partir da referência ao universo mesmo do(a) aluno(a), entendendo que apenas assim este(a) poderá interagir, possibilitando que este(a) se sinta partícipe e capaz de valorar, o que implica, por conseguinte, em sua vontade, algo que logicamente só será possível por meio do seu conhecimento, da sua leitura de mundo, do seu capital cultural. É na percepção de que esse mundo é o que situa esse sujeito como ser, expressando a própria face do mundo, que se entende o porquê sua leitura do mundo sempre precede a própria leitura da palavra (FREIRE, 1997). Não há como ser diferente, não se pode pretender ser dialógico exigindo que meu interlocutor fale sobre algo que desconhece, ou, pior ainda, sobre algo que, na ordem explicadora, faço questão de demarcar conhecimento que eu possuo e ele não.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que poucos sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 25).

Logo, educador(a) e educando(a) assumem por princípio o papel de sujeitos cognoscentes que se debruçam sobre um objeto cognoscível que pretendem conhecer. É isso que permite entender a educação como uma “situação gnosiológica que solidariza educador e educando como sujeitos cognoscentes, [o que] abre a estes múltiplos e indispensáveis caminhos à sua afirmação como seres da práxis” (FREIRE, 1983, p. 85).

Essa dialogia, que caminha em direção ao princípio de igualdade das inteligências de Rancière (2018), é fundamental à insurgência freireana contra o

embrutecimento representado pelas práticas de ensino bancário, pautadas na transmissão. Abordagem que faz todo sentido no ensino de história, pois, ao final e ao cabo, se não percebermos os(as) alunos(as) como sujeitos históricos, sujeitos da práxis, que atuam junto ao mundo e detêm potencialmente a possibilidade de transformar suas próprias realidades, que sentido poderia, então, ter a história e seu ensino para a vida desses(as) alunos(as)?

Estar a serviço da tarefa emancipadora, por meio da problematização, da conscientização e da criticidade, numa relação ativa com o saber, deve ser papel da educação. Nessa perspectiva, a história e seu ensino seriam por antonomásia a disciplina por excelência da educação freireana, ao constituírem-se como ato político e ideológico que assume, assim, a responsabilidade de suas escolhas frente à inexistência da neutralidade. Os(As) professores(as) não podem se furtar a essa questão, pois nela está implicado o sentido que se empresta à própria história.

A dialogia é e só pode ser prática. Ela é, a um só tempo, instrumento de transmutação e ato transformador, rompendo com a igualdade fictícia que toma a todos como iguais, quando em realidade se parte de uma realidade desigual, uma omissão deliberada que pressupõe que todos partilham do mesmo conjunto de saberes, conhecimentos e oportunidades, situação bem distinta das condições reais de existência.

A escola, como “reflexo” desse universo social, não deixa lugar a dúvidas quando alardeia a igualdade. Contudo, em sua prática diária, o(a) professor(a) percebe o que esse “reflexo” tenta apagar, isto é, o seu auditório é a prova viva das inúmeras e desiguais realidades sócio-econômica-histórica e de capitais culturais, posto em situação de relação entre si e com o saber. O acesso ou a privação ao conhecimento estão muito além da mera inclusão ao sistema de ensino. Por isso é fulcral o respeito à autonomia expressa na produção de sentidos, ainda mais quando se pretende um ensino voltado à formação de um sujeito consciente e crítico, que atue sobre a realidade. Nesse contexto, o ensino de história tem muito a aportar por sua própria natureza e caráter, especialmente na sua faceta mais assumida de prática social que atua numa busca constante de agir sobre o mundo, implicando precisamente no reconhecimento dos sujeitos históricos.

1.3 AS PARTICULARIDADES E OS PARADOXOS INERENTES AO ENSINO DA HISTÓRIA

A aula, enquanto ato enunciativo e prática dialógica, precisa questionar justamente o que faz do saber histórico único; aspecto que tanto desafia a disciplina na busca que tem interferido na articulação da qual vem se mostrando incapaz, ou seja, de estabelecer elos entre os alunos e esse conhecimento. Essas singularidades precisam ser consideradas por sua correlação direta com a produção de sentido, a exemplo das relações implicadas com o tempo (que perpassam a existência humana, e na escola respondem pelo tempo histórico). De maneira que os historiadores-professores precisam questionar, falar e refletir sobre o tempo de forma mais aguda, unindo prática e teoria.

Nesse sentido, a história escolar representa uma das formas possíveis de relação com o saber que, nos tempos atuais, se vê cada vez mais atrelada aos cânones do mundo capitalista, com sua leitura particular do tempo, sempre a proclamar que “tempo é dinheiro”. Essa valoração utilitarista influencia desde a linguagem até os sentidos, antepondo um filtro opaco que turva as visões, afetando nossa relação ontológica com o tempo e, conseqüentemente, com o ensino de história. Um desafio a mais se considerarmos as condições e o instrumental nos quais a História se assenta, o que exige o pensar sobre o tempo e o visitar o passado.

Na escola, pondo em cena a realidade atual, o ato de ensinar é direcionado a um público de discentes pertencentes a uma geração cuja leitura de mundo é também atravessada por suas percepções oriundas do viver em um mundo capitalista, incidindo na forma de conceber e relacionar-se com a ideia de passado, presente e futuro. Nessa nova configuração, podemos afirmar que as relações com a temporalidade passam por um reordenamento, que se caracteriza por uma vivência e preocupação com o agora, o imediato, resistindo, em muitos casos, em direcionar o olhar ao passado, com o qual os sujeitos aprendentes não conseguem estabelecer uma relação valorativa.

Essa relação é incapaz de produzir sentido, situação que envolve muitas questões e certamente poderia ser considerada a partir de distintos ângulos. Mas também poderíamos questionar, a título de provocação: esperaríamos dos jovens

outra atitude senão essa de viver intensamente o presente, ao invés do passado ou do futuro? De qualquer forma, podemos admitir que essa intensidade torna-se problemática quando o presente é sentido como um tempo autossuficiente, o que torna a tarefa de ensinar história muito mais complexa.

Obviamente, esse contexto histórico no qual o mundo caminha também adentra a escola, traduzindo-se no cotidiano da aula de história por meio das confrontações enunciadas pelos(as) alunos(as), conforme já mencionamos: “Professor, isso é do tempo de minha avó!”, “Para que serve isso?”, “Isso não é do meu tempo, não me interessa!”, “Já estão todos mortos!”, “A história é chata!”, “História não serve para nada!”.

Tal contexto eleva potencialmente a necessidade e relevância do ensino de história que produza sentidos, sendo mais estratégico fazer dialogar enunciados distantes no tempo e no espaço. Como lembra Bakhtin (2016, p. 102),

[...] Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas, se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.).

Dessa maneira, assim como Hobsbawm (2007) se referia à necessidade de o historiador recordar o que os outros esquecem, ao professor caberá a mediação junto aos alunos das relações de sentido com a história e seu ensino, que mesmo imersas nesse tempo presente deverá encontrar o diálogo possível com o passado que não só desperte a atenção do(a) aluno(a), mas capture sua vontade e esforço intelectual, numa atitude valorativa com a produção do saber. Isso significa criar pontes necessárias entre a reflexão e a formação do sujeito, capazes de situá-lo no tempo.

Esse campo minado no qual se encontram contextualizados os desafios do ensino de história exige – enfrentando essas novas formas de vivenciar e interpretar o tempo que interferem em nossa vida prática, nas práticas de seu ensino, já que qualquer alteração nas ilações e pesos entre passado, presente e futuro pode chegar a se configurar como uma crise da ordem dos sentidos – recorrer ao conceito de “regime de historicidade” (HARTOG, 2019). Apoiado nesse conceito, o autor afirma que o presente cada dia é mais presente e o passado se torna cada vez mais taciturno. Em linhas bem gerais, sua obra se dispõe a pensar sobre as novas

vivências do tempo que tem se estabelecido, compondo os denominados regimes de historicidade, dando conta da ascensão do que ele nomeará como uma história do *presenteísmo*.

Sua abordagem propõe um ensino mais dinâmico e ativo, em contraposição à ideia da mera marcação temporal mais impregnada na noção de “era”. Trata-se, assim, de uma maneira possível de engendrar as categorias de passado, presente e futuro, unitariamente ou em composição, que se mesclam em resposta à maneira como os indivíduos ou uma coletividade se instauram e se desenvolvem no tempo (HARTOG, 2019).

Portanto, o presenteísmo, segundo o autor, é o regime que representa um ponto de inflexão no qual a historiografia muda seu ponto de vista, antes dominado pela perspectiva do futuro e pela ideia de progresso, demarcando o fim do até então regime moderno de historicidade, que remontava à Revolução Francesa e sob o qual estávamos pautados. Essa mudança responde a um processo de longa duração, gestado ao longo do século XX, com o futuro perdendo cada vez mais ênfase em detrimento do foco cada vez maior no presente.

A respeito dessa mudança, vários foram os sinais na vida prática. Aspectos que se faziam, todavia, mais evidentes nas demandas do mercado, que se uniam à dinâmica de uma sociedade de consumo e que, numa velocidade e numa escala globalizada, avançavam para tornar a tudo e todos obsoletos diante do desenvolvimento científico e da revolução das mídias e da comunicação. É essa transição que Hartog (1996, p. 104) resume da seguinte forma:

Assim fomos do futurismo para o presentismo e ficamos habitando um presente hipertrofiado que tem a pretensão de ser seu próprio horizonte: sem passado sem futuro, ou a gerar seu próprio passado e seu próprio futuro.

Destarte, para Hartog, essa situação delineia o regime de historicidade do presentismo, algo bem maior que uma mera mudança de status na relação com o presente. Em realidade, altera-se profundamente a própria relação temporal, instaurando-se um novo equilíbrio das forças e das formas como definimos, vivenciamos, interpretamos e narramos o passado, o presente e o futuro.

O ensino de história se vê, então, confrontado com esse cenário de presenteísmo descortinado por Hartog, instaurando um debate que atravessa a discussão proposta por Chesneaux (1977), sob a forma de pergunta: “Devemos

fazer tábula rasa do passado?”²¹ Nessa obra, ele analisa as relações envolvendo os saberes históricos, aqueles que o produzem e reproduzem, interpelando a história e a historiografia (e o campo do ensino) sobre as relações com os sentidos e intencionalidades aí implicados e com os liames entre passado, presente e futuro.

Essa controvérsia da qual Chesneaux parte não se limita aos objetos sobre os quais têm se voltado a produção histórica, mas especialmente sobre os objetivos e sentidos aí mobilizados. A verdadeira questão não está na escolha entre o conteúdo x ou y, mas nos fins a que se destinam, nos interesses aos quais respondem e nos princípios que professam, o que estabelece uma relação mais intensa entre o conteúdo e o sentido. Isso leva o autor a defender uma história que atue em razão de um sentido que sirva à transformação das práticas sociais e do bem comum. Daí sua crítica veemente àqueles que se refugiam numa defesa do passado pelo passado:

Não corresponde a uma minoria intelectual ou a uma minoria militante fazer a seleção, por elas mesmas, distanciadas do sentido popular comum e da reflexão coletiva para fabricar (ou fabricando) referências ao passado, aos modelos e líderes históricos. O direito à memória coletiva significa o direito à definição do passado, o que tem peso e o que ajuda. Façamos tábula rasa do passado, claro que sim, contra as referências enganosas à história. Porém, ao mesmo tempo, coloquemos o passado a serviço do presente, para ajudar a trilhar o porvir (CHESNEAUX, 1977, p. 211, tradução nossa).²²

Ainda que focada na produção historiográfica acadêmica, essa questão proposta por Chesneaux tem relação direta com o ensino de história, pois seus conteúdos, em alguma medida, encontram-se interligados e respaldados nesses saberes produzidos pela ciência histórica. É precisamente por aproximar os vínculos dessa história com a produção de sentido que Chesneaux (1977, p. 22) reafirma a história como uma relação ativa com o passado na vida social, sempre implicando proximidade ou distância, ajudando-nos a compreender melhor nossa sociedade. Porém esse entendimento de uma relação ativa deve ir além, servindo para pensar e transformar essa prática social, demandando assim o repensar a lógica da produção

²¹ Que dá título à sua obra, já traduzida para o idioma português. Porém foi utilizada a versão em espanhol, intitulada *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A proposito de la historia e de los historiadores*.

²² “No corresponde a unas minorías intelectuales o a unas minorías militantes hacer la selección, por sí solas, lejos del sentido común popular y de la reflexión colectiva, para fabricar referencias al pasado, modelos históricos y jefes históricos. El derecho a la memoria colectiva significa el derecho a definir en el pasado lo que pesa y lo que ayuda. Hagamos tabla rasa del pasado, ¡claro que sí!, contra las referencias-trampas a la historia. Pero al mismo tiempo, pongamos el pasado al servicio del presente, para ayudar a abrir el porvenir” (CHESNEAUX, 1977, p. 211).

desse saber (que precisa reportar-se ao coletivo), ou seja, a inversão da “lógica jurídica entre passado e presente” (CHESNEAUX, 1977, p. 10-11).

As consequências podem ser percebidas em sala. A esse respeito, Pinsky (2018, p. 21) ressalta que, quando as narrativas se centram nessa história de reis, “heróis e batalhas, redutoras do homem à categoria de objeto ínfimo no universo de monstros grandiosos que decidem o caminho da humanidade e o papel de cada um de nós, simples mortais”, esse ensino de história está descompromissado, pois se desvincula do social e da produção de sentido. Ao contrário disso, é necessário, porém, trilhar o caminho de uma história ensinada que se determine em função do presente, que não tema enfrentar os riscos e os perigos de distorcer-se e perder-se.

Para superar tais armadilhas, Miceli (2018, p. 50) propõe uma saída, a partir de uma história implicada, capaz de enfrentar sua problemática com o presente:

Assim, se a História tem um problema fundamental ele diz respeito ao presente. É do que somos – ou julgamos ser – que devem partir as perguntas para que possamos ser o que queremos (ou precisamos) ser; não para julgarmos se o que se fez no passado esteve ou não correto – ambição de toda História moralista –, mas para entender, com a ajuda desse passado, porque fazemos o que fazemos hoje, apesar de tantas lições esclarecedoras. E se for preciso, nesse processo de autoesclarecimento, emitir juízos de valor, eles devem dirigir-se às práticas presentes, pois condenar ou enaltecer o passado não produz qualquer efeito, o que não quer dizer que a violência do feitor ou do senhor de engenho, por exemplo, não deva ser denunciada enquanto tal. O que parece inócuo é permanecer na denúncia e não desdobrá-la em exemplos de outras lutas mais ou menos sutis que se travam à nossa volta.

De acordo com a proposição acima, enquanto não formos capazes de assimilar a importância central dessa questão, invertendo a relação com o presente, os(as) professores(as) de história permanecerão “pregando para as pedras do deserto e ninguém prestará atenção neles” (MICELI, 2018, p. 51), pois a história perde a ação, a criação, tornando-se incapaz de mobilizar as vontades e comprometendo as valorações de quem aprende. Na ausência da inversão da relação com o presente, seguiremos “cheirando a poeira, a coisa velha e de pouca valia” (MICELI, 2018, p. 51), em definitivo chamando atenção ao suicídio, que representa não implicar o sentido no ensino, um sentido que também seja prático.

Coincidindo com o que defende Rüsen (2015) no campo da história e Freire (1983) no ensino de modo geral, quando afirmam a necessidade de não se perder nessa relação com a temporalidade, o horizonte do sentido prático, concreto, que afeta o sujeito no seu aqui e agora, nesse fazer cotidiano, mas também no seu devir,

reencontramos a palavra-chave *relação*. Assim, é imprescindível engendrar relações entre distintas dimensões do tempo – passado, presente e futuro –, e nessa perspectiva se admite a possibilidade de o presente constituir-se como ponto de partida, ponto a partir do qual se olha para trás, enfatizando na história um sentido prático, já que ela própria – a História – é sempre produzida no e pelo presente.

Toda essa discussão sobre tempo, ensino de história e sentido tem implicações curriculares. Logo, é preciso considerar o que dizem os estudos sobre o currículo de história, que traduzem um cenário no qual ainda estão presentes aspectos como o eurocentrismo, as omissões históricas (deliberadas ou não), as narrativas que retratam apenas os vencedores, muitas vezes uma opção do passado encerrado em si mesmo, um menor espaço para a história do Brasil, dentro da qual também se privilegia o sudeste, afora as questões de gênero e “raça”, dentre tantos outros elementos que poderíamos seguir discutindo. É possível, ao contrário disso, defender a perspectiva de um “currículo em ação” proposta por Monteiro (2007), que pensa a seleção do que deve ser ensinado levando em consideração a capacidade valorativa-volitiva dos(as) alunos(as), mobilizando-os(as) para uma atitude responsiva e de produção de sentidos.

Pensando em uma educação e um ensino de história voltados às camadas populares, em cumprimento à demanda do público majoritário da escola pública, devemos enfrentar os imensos desafios que se antepõem a uma prática do ensino de história que seja capaz de aproximar a história da experiência de vida desses(as) alunos(as). O sucesso dessa proposição resultaria na consequente valoração e atribuição de sentidos que certamente deverão ir além da apenas promessa em devir, da possibilidade de ter êxito em um exame como o ENEM, propiciando à discussão uma questão de fundo, ou seja, promovendo a reflexão sobre quais os fins e a natureza do ensino que se pretende, já que esses aspectos também incidem nesse fazer.

Essa dinâmica entre sentido, ensino de história e currículo une o debate do pensar em elementos próprios à história, como seus conteúdos, à ideia de um ensino pautado na dialogia, como reforçam os estudos de Freire (1983; 1997). Esse modelo de ensino pressupõe a participação dos aprendentes nas decisões em torno do que se deva aprender. Isso significa dizer que esses sujeitos participam da conformação desse currículo, já que o conhecimento deve ser uma construção.

A lógica desse ensino dialógico é coerente e urgente. Afinal, se a dialogia se estabelece entre dois sujeitos plenos, legar a apenas um deles o poder decisório significaria o isolamento do outro, e aí, portanto, já não poderíamos falar em uma prática verdadeiramente dialógica. Tal postura se encontra em perfeita consonância com um pensar crítico, fundamental para que a educação possa cumprir sua missão, assumindo seu papel de prática transformadora que pretende para si e seus aprendentes o agir sobre a realidade, em permanente atuação na busca transformadora, e objetivando uma sociedade e realidade efetivamente justas e igualitárias.

No caso próprio do ensino de história, precisamos ainda considerar as discussões de Chesneaux (1977) em defesa de uma história produzida em nome do coletivo e a serviço da transformação, rumo a uma ordem mais igualitária. Portanto, a prática educadora precisa adotar outra postura e decidir qual sua razão de ser. Esse novo foco evidencia a ação crítica e problematizadora que assume os desafios de fazê-los – a partir do local, de uma história mais próxima, reconhecível e significativa aos aprendentes – perceberem-se como sujeitos históricos, passando a ver o conhecimento histórico não mais como um saber morto, perdido no tempo, mas sim como um conhecimento com o qual interagem e que lhes permite situar-se no mundo, através dos sentidos que produzem nessa interação.

Todas as questões aqui levantadas estão inter-relacionadas, tendo como principal ponto de intercessão o entendimento do sentido como relação (BAKHTIN, 2011). E nesse jogo de relações próprias e particulares ao ensino de história, a construção dessa enunciação deve, considerando os sujeitos e suas realidades, implicando o ato valorativo-emotivo-volitivo, permitindo ao(à) aluno(a) perceber-se como sujeito desse processo e tornando-o(a) parte efetiva do processo de enunciação dialógica de uma história dotada de sentidos. Servindo para situar e também orientar a ordem prática, funcionando como mola mestra para que se ampliem os saberes e os conhecimentos históricos de alunos e professores.

1.4 RELAÇÕES IMPLICADAS: SENTIDO E SIGNIFICADO NO TRABALHO DOCENTE NAS PRÁTICAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

No dia que a Terra parou [...]
E o aluno não saiu para estudar

Pois sabia o professor também não tava lá
 E o professor não saiu pra lecionar
 Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar
 (RAUL SEIXAS).

O sentido e/ou a falta dele sempre estão presentes em nossa jornada, mas quando a fonte de sua motivação cessa ele também se perde. Não é possível pensar estratégias de ensino, muito menos numa proposição de ensino dialógico, sem considerar o docente em sua completude, enquanto sujeito que interage com o mundo, o trabalho e o saber. Também o(a) professor(a) precisa produzir e perceber a sua prática como dotada de sentido. Nesse contexto, as condições de trabalho precisam caminhar da periferia ao centro das discussões como uma das questões mais importantes que atravessam seu fazer, já que afetam diretamente as relações de sentido.

Segundo o Círculo de Bakhtin, o contexto é parte direto do ato de enunciar. Este, portanto, deve ser situado no cruzamento entre tempo e espaço. No caso do professor, o contexto é o lócus concreto da sala de aula, espaço onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, mas que integra, por sua vez, um sistema educacional mais amplo, institucional. É majoritariamente sob essas condições que o ensino de história precisa mostrar-se capaz de efetivar-se e produzir sentido junto aos aprendentes. Sem esse contexto, a análise do processo de ensino-aprendizagem torna-se completamente artificial.

Esse contexto das condições de trabalho assume diferentes ordens de concretude e gradação. Num espectro mais macro, por exemplo, poderíamos discutir o papel do Estado através das diretrizes curriculares, enquanto uma expressão do seu agir, no complexo campo de relações de força e poder que afeta diretamente o trabalho do professor e sua relação com o currículo – como o próprio processo de ensino-aprendizagem na sua relativa autonomia²³ profissional. Segundo Silva e Fonseca (2010, p. 29-30),

Os professores têm alguma autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, podem questionar, criticar, subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Perpassando os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes de época, imprensa, textos, filmes, literatura e

²³ Sobre essa questão, é interessante atentarmos, neste momento de disputas, às observações de Seffner (2019) sobre essa autonomia jamais perder seu vínculo com as responsabilidades inerentes a uma carreira de estado, que encarna os ideais republicanos.

outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados. Nessa trama relacional, a valorização do papel, da autonomia, da formação e das condições de trabalho dos docentes é imprescindível. É o professor quem planeja cursos, escolhe os materiais básicos de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas, orienta o conjunto dessas atividades e avalia o aproveitamento dos alunos. [...] Mas o papel articulador é dele. Para isto formou-se e continua a se formar profissionalmente, é contratado e pago – para atuar no processo educativo.

Não podemos deixar de reconhecer a atuação de certas intencionalidades atreladas a esse contexto institucional, que pretendem direcionar os caminhos da produção de sentidos, de maneira que inexoravelmente os sentidos que se encontram em devir e gestação irão ser chamados a dialogar. Por outro lado, existem as questões mais concretas (que não são novidade), de ordem material, tangíveis, ligadas às condições de trabalho, que influem na atuação docente e no processo de ensino e são mencionadas em diversos trabalhos, a exemplo de Pinsky (2018), Nadai (2018), Bittencourt (2011), Silva (1984), Charlot (2014), Nóvoa (2007), Nogueira (2012), Paro (2016; 2018). Alguns, como Freire, chegam a relacionar tais questões às razões da péssima qualidade do ensino no país:

A qualidade do ensino passa por uma série de questões. Uma delas é a falta de dignidade no trabalho do corpo docente. Eu passei dois anos e meio na secretaria e não houve nenhuma greve. Não por causa da minha administração, mas por que nenhuma cidade do Brasil paga tão bem quanto São Paulo. A melhora da escola passa também pela carga horária dos professores. Eles precisam ter um salário que permita a permanência de parte do seu dia na escola, não dando aula, mas trabalhando em função de suas aulas e de sua pedagogia (FREIRE, 1991, p. 20).

O fragmento acima é parte de uma entrevista com Paulo Freire. Nela, ao ser indagado a respeito dos estímulos para se trabalhar e estudar, em referência ao desinteresse dos alunos, alude novamente a fatores que compõem esse contexto concreto do processo de ensino-aprendizagem, frente aos ideais pedagógicos que, via de regra, os excluem da equação: “Como é que uma escola cheia de goteiras, com vidraças arrebentadas [...], com gabinetes sanitários sujos, sem material e com professores mal pagos e irritados, pode atrair quem quer que seja?” (FREIRE, 1991, p. 22). Essa urgência da implicação da vontade remete-nos às ideias do Círculo sobre a enunciação, reafirmando a importância do contexto:

A peculiaridade da enunciação da vida cotidiana consiste em que elas, mediante milhares de fios, entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida e, ao serem separados deste, perdem quase por completo seu sentido: quem desconhece seu contexto vital mais próximo não as entenderá (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 80).

Assim, é impossível entender a docência sem os contextos que a atravessam, pois eles interferem na produção de sentido. A interação verbal somente assumirá “a plenitude do seu sentido [...] nesse contexto, isto é, apenas no enunciado inteiro” (BAKHTIN, 2016, p. 45). Essa inteireza considera, portanto, o ato de ensinar como um ato implicado, no qual se emprega, para além do esforço intelectual, a valoração, a vontade e as emoções, um trabalho que por seu caráter demanda sobremaneira significação e sentido.

Essas questões contextuais atuam sob distintas feições no fazer docente, abarcando um espectro imenso de fatores: salas cheias, violência, baixos salários, ambientes insalubres, um currículo muito extenso, cobranças do sistema etc. Como enfatiza Charlot (2014), são conflitantes as interpretações sobre tal contexto e, conseqüentemente, sobre a imagem do professor nele inserido, isto é, uma leitura polarizada que vê o docente ora como herói, ora como vítima.

Essa primeira imagem – do “professor herói” – está alicerçada na ideia de “quem quiser pode”. Contudo existe uma ressalva, já que “se pode” somente quando e desde que se esteja disposto a assumir uma postura abnegada. A segunda imagem – do “professor coitado” ou “vítima” – assenta-se na crença de que ele nada pode fazer, ou seja, é um mártir frente a essas condições adversas que muitas vezes servem de justificativa e escusa. Divergindo dessa visão polarizada, o autor solicita que os nossos pés estejam no chão para lembrarmos do “professor normal”, real, que tem virtudes e fraquezas, que é vivo. É justamente pensando nesse(a) “professor(a) normal”, sob condições concretas, que devemos perguntar sobre as possibilidades de um ensino de história comprometido com a produção de sentido.

Explorando ainda mais essa relação entre condições de trabalho e produção de sentido, Basso (1994, p. 14-15) defende a ideia de

[...] que, embora as condições subjetivas sejam importantes e imprescindíveis para o trabalho pedagógico, dada a particularidade desse processo que pressupõe uma certa autonomia do professor, a mudança da formação teórica não garante a transformação da prática educacional escolar, pois ela depende também das condições objetivas de trabalho enfrentadas pelo docente.

Ao estabelecer um nexó entre sentido, ensino e questões práticas, esse autor, ainda, entende que

[...] a metodologia de ensino (como se ensina) não se resume a determinadas técnicas, recursos didáticos e teorias de aprendizagem, mas [...] está articulada [...] [às] concepções teóricas relativas à sociedade, ao homem e ao processo de conhecimento. Deste modo, no caso do professor de História, a sua concepção de história é subjacente, ou seja, fundamenta a sua prática pedagógica. O que ensina (conteúdo) e como se ensina (metodologia de ensino) se encontram articulados e mediados por uma concepção de história refletindo uma certa visão de mundo (BASSO, 1994, p. 2).

É essa relação imbricada do sujeito professor de história com o real que lhe permite pensar sobre trabalho, significado e alienação a partir do conceito de sentido e do campo da linguagem referenciada em Alexei N. Leontiev. Assim, a constituição do significado do trabalho docente remete à definição da finalidade socialmente prevista ao que lhe é essencial – a ação pedagógica –, concebida como o processo que conduz o aluno à apropriação de conhecimentos, habilidades e instrumentos sociais que lhe permitirão ampliar e sistematizar a compreensão da realidade.

Esse trabalho mediador do(a) professor(a) deve permitir ao(à) aluno(a) uma relação responsiva com o saber que se poderia traduzir nesse ato de imprimir sentido ao mundo por meio das relações e da interação discursiva. A motivação que induz o indivíduo a agir (o sentido) é criada na vida e não pode estar restrita apenas ao universo subjetivo ou ser reduzida a um sentimento de necessidade, pois ela se dá nas “relações objetivas que se estabelecem entre os homens, captadas subjetivamente pela consciência do indivíduo, relacionando o motivo da atividade ao fim ou objetivo imediato da ação” (LEONTIEV, 1978, p. 97 apud BASSO, 1994, p. 26-27). Dessa forma, teremos, por um lado, o significado do trabalho docente que será socialmente dado e, por outro, o sentido cuja atribuição compete ao professor (necessariamente, implicando fatores de ordem subjetiva e objetiva na sua produção).

No tocante ao trabalho docente, a relação entre o objetivo e o subjetivo faz-se ainda mais profunda à medida que o produto e o ato de produção se mesclam e tornam-se indissociáveis. Basso (1994, p. 32) considera que “existe uma relação de interdependência entre a existência social ou estrutura e a consciência ou as formas ideológicas ou superestrutura.”

Então, diante do contexto de uma sociedade capitalista, com relações sociais estruturadas em torno da divisão de classes, há separação da atividade do homem do seu produto, o que leva a relações sociais de dominação, permeando todas as esferas, sendo capazes de provocar uma cisão entre o significado e o sentido da

ação, tornando, então, alienado o trabalho. Para que fique clara a relação entre significado, sentido e alienação em sua implicação com o trabalho docente, podemos considerar alienação quando o seu sentido, segundo Basso (1994, p. 38), “não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se da sua significação.” Quando ocorre esse desprendimento entre o sentido e o significado, fruto das mais diversas ordens, como podem ser a questão salarial ou a desconexão entre a teoria e a realidade, o professor perde-se em seu fazer, isto é, ele vai se proletarizando no sentido dos tempos modernos, seu trabalho vai se automatizando e deixando de ser produtor de sentido para si e para os outros, independente das etiquetas que se ponha – tradicional ou construtivista.

Logo, pensar um ensino de história que objetive uma prática implicada, produtora de sentido e que acarrete atitudes responsivas ativas, é voltar-se também aos contextos e desafios decorrentes da condição humana do(a) professor(a). É reconhecer a enunciação dialógica imersa nas relações entre professores(as), alunos(as), história, saberes, escola, sociedade e sentido, sem esquecer que o professor somente poderá produzir sentido ao conhecimento histórico ensinado quando lhe seja possível coincidir em seu fazer tanto sentido quanto significado.

2 SENTIDO E ESTRATÉGIA NOS DISCURSOS DISSERTATIVOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Estabelecidas as bases teóricas em torno da relação entre sentido e ensino de história, é chegada a hora de analisarmos as estratégias pensadas por parte dos colegas do PROFHISTÓRIA para tornar as aulas mais significativas para seus alunos. Para tanto, tomamos como referência seus discursos nas suas dissertações sobre as práticas de planejamento e ensino. Vale ressaltar que o próprio caráter propositivo do PROFHISTÓRIA²⁴ favorece a articulação entre sentido e estratégia, já que se espera dos(as) autores(as) das dissertações a elaboração de uma proposta de enfrentamento do problema estudado, para além do estudo teórico-empírico. Em resumo, esse modelo de pós-graduação prevê a construção de pesquisas comprometidas com a transformação da prática.

2.1 O RECONHECIMENTO DO SENTIDO COMO PROBLEMA

Para a professora Átila Silva Sena Guimarães, o sentido se apresenta como um desafio desde o momento em que o professor sente a necessidade de relacionar o saber histórico com a vida dos(as) alunos(as). Essa necessidade vem da prática, configurando-se como um problema observado no chão da sala de aula, conforme destaca em sua dissertação:

Quem nunca ouviu um aluno na aula de História perguntar: para que estudar História? O que me interessa saber sobre o passado? [...] [Isso reflete as questões do] significado e importância desta disciplina que parecem ser óbvios para os educadores(as) da área, mas não parecem ser tão claros aos nossos(as) estudantes (GUIMARÃES, 2018, p. 13)

Essas perguntas põem em xeque o sentido do saber histórico, fazendo com que o ato de aprendizagem vise não o saber, mas o atributo quantitativo em forma de nota. Romper essa dinâmica, portanto, exige do(a) professor(a) a construção de metodologias que respondam à questão de um ensino de História capaz de produzir sentidos. Eis porque “tornar o conhecimento histórico significativo para vida prática”

²⁴ Cabe ressaltar que esse programa de Pós-Graduação, apesar de sua curta trajetória em termos acadêmicos, com sua primeira turma remetendo ao ano de 2014, por sua configuração em rede com abrangência nacional e sua constante curva ascendente de expansão, incorporando novos polos, a exemplo da Bahia no ano de 2016 (em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB), resulta numa farta, ampla e significativa produção, constituindo um volume muito grande e expressivo de dissertações defendidas, mesmo num curto espaço de tempo, exigindo assim por parte desta pesquisa uma depuração que viabilizasse seu cotejo.

(GUIMARÃES, 2018, p. 19) é estabelecido pela professora como o aspecto fundamental do fazer docente. Partindo desse pressuposto, sua discussão tem como foco o currículo, dada a necessidade de uma aproximação entre os assuntos estudados e a vida dos estudantes. Nesse contexto, ela entende o currículo

[...] como uma construção social, cultural e histórica com intencionalidades que por muito tempo silenciou ou negou algumas identidades com o objetivo único de manter a ordem social centrada em uma única cultura como protagonista e as outras somente como coadjuvantes (GUIMARÃES, 2018, p. 22).

Por esse ângulo, o sentido é disputado e tem relação com a identidade étnica e racial dos(as) alunos(as). A falta do sentido indica o silenciamento de outras vozes no interior do currículo, justamente aquelas que compõem e representam os grupos sociais atendidos pela escola pública, os “subalternos”. Estes estão na escola, mas acabam não se identificando com os assuntos estudados, o que implica em uma ausência de sentido/valoração e no, consequente, desestímulo à aprendizagem.

É, também, partindo da manifestação dos(as) alunos(as) que a professora Ana Paula da Silva Santos observa o problema do sentido, isto é, desafiada por uma realidade na qual a sala de aula confronta o(a) professor(a) com perguntas “simples e ao mesmo tempo complexas e significativas”, como, por exemplo, “Para que serve a história? Por que preciso saber sobre o passado dos romanos? O que vai mudar na minha vida conhecer sobre o passado?” (SANTOS, 2018, p. 11).

Essa crueza, imposta sem meias palavras, é o que lhe motiva a pesquisar sobre tais inquietações provocadas pelo desinteresse dos estudantes no estudo da história; uma busca que deve ser capaz de dar conta do desafio de “um ensino de história mais adequado à realidade dos seus alunos e que seja efetivamente significativo” (SANTOS, 2018, p. 18). Mesmo considerando o seu trabalho prazeroso e significativo, reconhece a persistência, ao longo da carreira, de uma convivência tensa imposta pela falta de interesse dos educandos pela disciplina.

As tramas vão se entrecruzando e os textos desses professores-pesquisadores vão desvelando muitas similitudes, elevando ao primeiro plano a questão da produção do sentido. Não por acaso o professor Aécio Lessa Macedo (2018, p. 9) afirma, com base em sua experiência, que as narrativas históricas “selecionadas e trabalhadas em sala de aula a partir dos manuais didáticos não era[m] efetiva[s]. A maioria dos alunos atribui seu interesse somente à pontuação na

disciplina e compreende essa realidade com total desinteresse.” Não surpreende, portanto, que a enunciação dos seus(as) alunos(as) também reflita as tensões em termos bem similares aos anteriormente descritos:

Dessa forma, surgem com frequência os pertinentes argumentos do tipo: ‘Professor, isso aí que você está falando serve para quê mesmo? Por quê [sic] temos que estudar a vida desses homens antigos? Qual a relação deles com a gente?’ (MACEDO, 2018, p. 9).

A grande sacada do professor, o que, de alguma forma, diferencia sua pesquisa das demais, é estabelecer, com clareza e sem lugar a nenhuma dúvida, a incidência da questão: “A partir desses questionamentos percebe-se claramente a perda de sentido ao se estudar História” (MACEDO, 2018, p. 9).

Para a professora Girleide Barbosa Fontes, mais do que gerar uma relação tensa, o sentido pode levar a uma situação mais drástica. A escola, para os alunos, pode

[...] parecer distante e fora do contexto. No entanto, aquilo que, num primeiro momento, pode parecer sem significado ou que não atende suas necessidades mais imediatas, poderá tomar outra dimensão ao longo do tempo. Essa relação com a escola leva, muitas vezes, ao abandono [,] exigindo que a instituição ressignifique suas práticas e seus fazeres cotidianos (BAHIA, 2015, p. 11 apud FONTES, 2018, p. 30).

Assim, a professora Fontes alerta que o problema do sentido emerge e exige uma resposta no e para o presente, isso porque aborrece aos alunos a ideia de que devem esperar o futuro para compreender o significado daquilo que aprendem no presente. No limite, a falta de uma resposta satisfatória a esse problema pode mesmo estimular o abandono da escola pelos(as) alunos(as).

2.2 CRIAÇÕES DAS CONDIÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDO

Para a criação das condições para o enfrentamento do problema de forma a promover um ensino de história que produza sentidos, é preciso que sejamos capazes de entender que essa relação é atravessada pela forma como os(as) professores(as) concebem a escola e o ensino de história, algo muito marcado e visível nos textos dissertativos. Podemos dizer que existe certa linha em comum entre esse grupo de professores(as). Ainda que alguns expressem de forma mais clara ou direta certos aspectos, entre todos impera a necessidade de dotar o conhecimento histórico de uma dimensão prática, relacionada à vida e à cidadania,

uma intencionalidade que, precisamente, deve fazer parte da dimensão educacional. A professora Guimarães (2018, p. 28) destaca o papel atribuído ao fazer da escola desta forma:

O ser humano necessita pensar e refletir para a compreensão do seu próprio tempo, de forma a possibilitar que o mesmo possa posicionar-se diante dos acontecimentos e informações que invadem seu cotidiano, esse diálogo deve acontecer nas escolas[.,] que é um importantíssimo centro de formação e sociabilização.

Sua formulação pressupõe que a escola deve servir para que o sujeito não somente interaja, mas aja sobre o mundo. Ao estender esse princípio ao campo específico da história, o faz amparada na ideia de consciência histórica defendida por Rüsen. Nessa perspectiva, o ensino de história deve mediar na “consolidação das identidades”. Portanto, nessa concepção, vão se mesclando as noções de identidade, consciência e cidadania no intuito de construir uma ponte com a questão racial, que constitui primordialmente o objeto de debate de sua dissertação. Sob essa ótica, frente à estrutura desigual e injusta que fundamenta a sociedade brasileira, Guimarães (2018) analisa o processo de tomada de posição e luta em favor daqueles mais afetados pelo problema da relação entre conhecimento e vida social – nesse caso, a população negra.

Tal entendimento sobre a escola, a história e seu ensino não passa despercebido quando considera as relações entre o sentido e o ensino de história e, conseqüentemente, sobre as estratégias a serem propostas para enfrentar a questão, pois também imprime um sentido a esses fazeres, algo que se cristaliza através da referência que faz a Fonseca (2006), para quem o ensino de história se insere na disputa de poder e narrativa. Segundo essa perspectiva,

A tarefa de fazer do ensino de História instrumento de legitimação de poderes e de informação de indivíduos adaptados à ordem social não poderia se resumir, no entanto, à imposição de uma abordagem da História que privilegiasse o Estado e ação dos “grandes homens” como constituidora da identidade nacional (FONSECA, 2006, p. 71).

A escola responde assim como importante espaço de interação e socialização que pode contribuir com seu aparato para a inclusão ou segregação de diferentes culturas. Essa visão implica na defesa docente de uma escola que subverta a lógica

de um ensino referenciado no arbitrário cultural dominante²⁵, devendo adotar postura combativa diante de uma estrutura que vem, há muito tempo, perpetuando a disseminação de uma “ideologia da subalternidade, elegendo a cultura branca, europeia, patriarcal e burguesa como ideal para todas as sociedades, negligenciando todas as outras culturas” (GUIMARÃES, 2018, p. 30).

Essa noção da educação como ferramenta capaz de subverter a ordem e transformar vidas, a partir da instrumentalização da conscientização que ela propicia, permitindo aos aprendentes mudarem as suas realidades, também está presente no trabalho da professora Ana Paula da Silva Santos, o que, de alguma forma, contempla a dimensão prática, algo que no caso do ensino de história assume especial relevância como elemento de mudança social, ambicionando a construção de um ensino comprometido com a formação do cidadão, como se pode perceber na referência direta da professora a um ensino que dê vez a uma história dos silenciados. Desse modo, defende a “necessidade de desenvolver um ensino da História que contribua no processo de conscientização política dos educandos” (SANTOS, 2018, p. 19). Ainda em relação ao campo de disputas sobre o que deve ser ensinado na escola, ela ressalta o seguinte:

[...] Le Goff destaca que as escolhas entre o que lembrar, esquecer e silenciar revelam os diferentes mecanismos de manipulação da memória coletiva (Le Goff, 1992, p. 426). O autor destaca também que são as classes dominantes que se preocupam em ocupar o lugar de “senhores da memória e do esquecimento” (SANTOS, 2018, p. 47).

Levando em conta essas relações de força e inspirada em Caimi (1996) e Rüsen, ela defende a ideia de uma consciência histórica vinculada à dimensão da vida real, cotidiana, prática, do tempo dos sujeitos. Também recorre a Freire, propondo uma educação problematizadora do conhecimento, libertadora, capaz de emancipar os sujeitos e despertar suas consciências, crítica e autonomamente, possibilitando-lhes perceber a implicação direta do sentido no ato de ensinar. Assim o diz: “entendemos que ensinar história requer do educador a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra” (SANTOS, 2018, p. 63).

Na mesma direção, o professor Aécio Lessa Macedo defende que “pensar sobre a escola e o ensino de história é fundamental para o desenvolvimento da

²⁵ O conceito de arbitrário cultural dominante é uma elaboração de Bourdieu e Passeron (2018). Refere-se à escolha de determinada cultura particular de uma classe social (“dominante”) como universal. Esse arbitrário cultural é marcado pela aceitação e legitimação, convertendo-se em cultura legítima num processo de imposição simbólico e dissimulado.

consciência crítica, da cidadania e das práticas democráticas” (MACEDO, 2018, p. 9). Ele situa o sentido no campo das contendas políticas, do debate sobre o “discurso oficial”, destacando que a disciplina História continua envolvida numa disputa de narrativas e poder, sendo atacada e acusada de tendenciosa, de discurso doutrinário das esquerdas:

[...] esses ataques constantes produzidos contra os professores de História têm o objetivo de manter as hierarquias e as desigualdades sociais, a partir do enaltecimento de ideologias dominantes e do aprisionamento de qualquer pensamento crítico e libertário. Ao longo da história do Brasil, o ensino de História sempre foi palco de disputas e campo estratégico para as classes dominantes (MACEDO, 2018, p. 12).

Para ele, a disciplina História continua apresentando traços de um ensino de ideal elitista, mantendo-se presa “à simples transmissão de uma cultura dominante” (MACEDO, 2018, p. 13). Contrapondo-se a essa tendência, ele entende o ensino da história como elemento estratégico para superar as ideologias pautadas na desigualdade, e nisso se assenta sua defesa de uma história que pode e deve armar-se de criticidade e de proximidade com a realidade prática, favorecendo a autonomia, de modo a se configurar como “uma ação política, responsável por inibir a opressão advinda dos grupos dominantes [...] [como] um campo de batalhas, associado intrinsecamente às ideologias” (MACEDO, 2018, p. 19).

Similarmente, Girleide Barbosa Fontes defende que a educação se apresenta como espaço estratégico de disputas de narrativas e poder, em que os interesses de dominados e dominadores se confrontam. Para ela, a história pode, nesse contexto, se constituir num importante elemento de crítica subversiva da ordem dominadora, contribuindo para a transformação da realidade dos sujeitos.

Em linhas gerais, todos os trabalhos entendem esse cenário como multifatorial, perpassado por elementos impostos pelo sistema, numa lógica afeita à reprodução do arbitrário cultural dominante, o que acentua os problemas da falta de sentido. Logo, é um contexto que incide diretamente na forma como os(as) docentes formulam suas estratégias de enfrentamento à questão da falta de sentido.

2.2.1 O aluno como sujeito epistêmico e histórico

Na análise dos trabalhos dissertativos, alguns aspectos se destacam pelas implicações que têm sobre a questão do sentido. Um deles tem a ver com a imagem

que os(as) professores(as)-pesquisadores(as) fazem de seus(suas) alunos(as) enquanto sujeitos epistêmicos e históricos. Ao invés de uma imagem negativa, que desqualifica e atribui ao outro a culpa pelas dificuldades enfrentadas na sala de aula, os(as) professores(as) valorizam os(as) alunos(as), mesmo quando estes questionam a legitimidade do que lhes é ensinado.

Um dos pontos mais importantes nessa dinâmica é o de reconhecer esse ser discente como ser plural e individual a um só tempo. Daí a compreensão, nas dissertações, dos(as) alunos(as) como detentores(as) de certo capital cultural ou horizonte apreciativo. Para Macedo (2018, p. 22-23), por exemplo, cada aluno acumula saberes, advindos de múltiplas influências, isso porque a educação

[...] não se processa somente na escola, mas principalmente nas relações sociais cotidianas. A família, a comunidade, as tradições, o espaço de convívio, dentre outros(as) estão diretamente associados ao processo educativo. O grande problema é que o ensino escolar ainda está muito desconectado do mundo. Os saberes prévios dos estudantes são frequentemente desconsiderados e os conteúdos regulares enaltecidos e, em muitos casos, condicionados mediante imposição do professor.

Para o pesquisador, esses conhecimentos prévios deveriam ser mais valorizados nos processos educativos. O reconhecimento e a consideração desses saberes é o que leva a professora Guimarães (2018, p. 77) a afirmar que o aluno não é uma “tábua rasa que vai para escola se encher de conteúdo, eles já trazem para escola um conhecimento que está no seu cotidiano e que deve ser apropriado pela escola e potencializado.” Indo mais longe, a professora Santos (2018, p. 15) defende uma história plural, que valorize a “construção histórica a partir das manifestações culturais dos silenciados.” Para Fontes (2018), esse reconhecimento faz com que os alunos se percebam como partícipes do conhecimento e sujeitos de suas próprias vidas, o que cria as possibilidades de converter a própria experiência de vida em objeto de conhecimento. Ou seja,

[...] é necessário aprofundar esse debate e, compreender a importância de uma prática pedagógica que leve em consideração principalmente as vivências dos estudantes, a fim de possibilitar a construção do conhecimento histórico de acordo com a realidade desses sujeitos, propiciando desse modo o diálogo e conexões com temas globais (FONTES, 2018, p. 34).

É precisamente por esses enlaces que se recorre ao conceito de “capital cultural” de Bourdieu e Passeron (2018), pelo papel que pode desempenhar no processo de produção de sentido. Valorar o saber do(a) aluno(a) é entender que ele

atravessa a produção do conhecimento escolar, e que, a partir dele, o sujeito aluno estabelece pontes entre seu mundo e o conhecimento que a escola representa.

Ainda que os textos dissertativos analisados não utilizem os conceitos aqui arrolados, seus(suas) autores(as) reconhecem os saberes dos(as) alunos(as) como importante ponto de inflexão no pensar das práticas de ensino-aprendizagem, relacionando valoração, vontade e sentido, sem desconsiderar a dimensão mais “sociológica e política” do processo de conhecimento, em que sistemas de ensino e relações com o saber se encontram imersas em complexas disputas de poder e dominação. Há, nesse contexto, um embate entre a cultura dominante, dita legítima, e os saberes “ilegítimos” ou subalternos.

2.2.2 Dialogicidade para abolir a hierarquia entre inteligências e tempos

Uma das estratégias adotadas para o reconhecimento dos discentes como indivíduos ativos e transformadores de suas histórias, propiciando paralelamente um novo olhar e despertar para o estudo da História, e, conseqüentemente, influenciando no interesse e valoração desse campo do saber, é desvelada pela professora Santos (2018, p. 79) ao adotar uma “metodologia participativa, a partir do(a) aluno(a) pesquisador(a), dialógica com vistas a um conhecimento a serviço da emancipação do sujeito e na transformação da realidade”, declaradamente inspirada nos Círculos de Cultura, tocando dessa forma no conceito de dialogia, que representa um importante ponto de intersecção entre Bakhtin e Freire.

Essa valoração do capital cultural no processo educativo leva ao reconhecimento do sujeito educando, que no trabalho da professora Santos (2018) se traduz no ecoar do pensamento freireano, reposicionando o papel do(a) professor(a) ao se fundamentar na exigência da atenção à palavra do outro, à palavra pensada, resultante do exercício da reflexão, do diálogo, do falar e do ouvir:

A construção dessa pesquisa foi fundamentada na educação dialógica baseada na discussão de Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996). Nela, Freire afirma ser a educação para a autonomia um ato resultante do diálogo, da pesquisa e, sobretudo, da comunicação [...] e que um dos saberes fundamentais à prática docente é o rigor metódico que permita construir e anunciar novidades (SANTOS, 2018, p. 82).

Seu rumo se volta a um ensino de história capaz de produzir sentidos e tocar as consciências dos sujeitos, enquanto sujeitos históricos, ao redor de uma prática

dialógica que atravessa como um todo o ensino, rompendo, assim, com a lógica explicadora e, por conseguinte, com a aula monológica. O depoimento de um dos alunos de Ana Paula da Silva Santos, Ernanes de Jesus (35 anos), evidencia a importância da dialogia: “uma aula assim diferente onde todo mundo fala é melhor do que quando o professor fica lá na frente falando sozinho e às vezes a gente não entende nada” (SANTOS, 2018, p. 92).

O processo de ensino-aprendizagem torna-se, portanto, um ato significativo, com práticas que valorizam os saberes e fazeres dos atores envolvidos, no qual educadores e educandos aprendem conjuntamente nesse percurso de ensinar e pesquisar. Foi nesse seu fazer de professora-pesquisadora que revelou e comprovou como eficaz a implicação da valoração, da vontade e da emotividade pelos sujeitos aprendentes, constituindo importante referencial na sua busca por um ensino de história preocupado com a produção de sentidos.

Ao defender esses princípios, não mais se pode entender a sala de aula como espaço monológico, sustentado no princípio da transmissão de informações, mas sim como seu contraponto, local que, de acordo com a professora Guimarães (2018, p. 75), deve fomentar “uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos.” Ela defende que não há outro caminho que não seja o de uma prática dialógica, assumindo que se deve assegurar o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o que significa dizer que seu direito à palavra, à condição de sujeito do conhecimento deve ser garantido.

Já para Girleide Barbosa Fontes, a construção do ensino pautado na intensa e constante interação entre docentes e discentes torna imperativa a defesa da escuta daqueles que são seus principais atores, os discentes, exigindo que o(a) professor(a) seja capaz de manter um olhar diferenciado, buscando identificar a “presença do diálogo ou as lacunas em relação às histórias locais [...], as permanências e rupturas em relação às práticas da história ensinada e a formação docente” (FONTES, 2018, p. 45).

Quanto ao professor Aécio Lessa Macedo, este entende como ação necessária que a história ensinada possa dar voz aos tantos sujeitos excluídos das narrativas oficiais, vozes que só poderão efetivamente se fazer ouvir quando respeitado o princípio dialógico. Nesse ponto de seu trabalho, o pesquisador ousa ao reconhecer que essa dialogia também é margeada por um campo muito mais

afeito à subjetividade, quando introduz a importância da afetividade, revelando uma sensibilidade ao relacionar afeto e valorização. Nesse sentido, ele afirma que

Na tarefa pedagógica a identificação se faz essencial, logo, contemplar a memória de um sujeito histórico que é próximo à escola ou que convive com estudantes da escola abarca o fator da afetividade, essencial ao processo de aprendizagem e valorização do outro (MACEDO, 2018, p. 67).

De modo geral, esses(as) pesquisadores(as) concordam no que diz respeito à necessidade do diálogo, da comunicação fluida e plena entre dois sujeitos que se relacionam, interagem e trocam, permitindo a construção do conhecimento e a emergência dos sentidos. A capacidade docente de perceber a verdadeira amplitude e profundidade da dialogicidade é o que possibilita, realmente, que repensemos os moldes sobre os quais estão assentados os pilares da relação ensino-aprendizagem, objetivando uma prática diferenciada.

2.2.3 O currículo como repertório de objetos valorados socialmente

A questão curricular emerge como um lugar de destaque nas dissertações, apresentando-se como um dos elementos mais importantes no debate sobre um ensino de história produtor de sentidos. A esse respeito, a professora Ana Paula da Silva Santos acredita que os estudantes precisam perceber a História como parte de suas vidas, o que a impele a ensinar partindo de algo concreto, capaz de aproximá-los da história. Ela enfatiza que é preciso que o ensino estabeleça vínculos a partir das raízes, dos traços identitários desses sujeitos. Nesse contexto,

O Ensino da História se depara com uma realidade angustiante, tendo em vista o desequilíbrio entre conteúdos curriculares, uma vez que se privilegia uma história tradicional, com destaque aos feitos e às perspectivas das elites, distanciando-se, em contrapartida, das diferentes realidades históricas vivenciadas em diferentes lugares e segmentos sociais. Dessa forma, a maioria dos estudantes conclui o ensino básico sem conhecer a história de sua comunidade, de seu município ou seu estado, prendendo-se apenas a uma História Nacional ou internacional sem vínculo com a sua realidade e seu contexto histórico local (SANTOS, 2018, p. 61).

Há então uma relação direta com a questão do currículo, em que os distanciamentos e as aproximações possíveis da história e seus conteúdos com os(as) alunos(as) não podem ser solucionados sem se considerar as possíveis articulações entre tempo e memória; importante estratégia para valorizar o universo no qual a escola está inserida, particularmente as histórias e as manifestações

culturais locais.

Para conhecermos sobre a história da “Festa do Lixo”²⁶, recorremos para a utilização de algumas categorias de análise, como a de memória. Compreendendo que memória e poder são forças interligadas, pois quem lembra e é lembrado tem o poder de transmitir sua versão da história, de forma seletiva, e utilizá-la como assim o desejar, de acordo com as demandas do presente, a conexão que se estabelece ao acessar esse campo de produção de conhecimento sobre o passado está na sua relação intrínseca entre passado, presente e futuro (SANTOS, 2018, p. 59).

Enquanto memória, a “Festa do Lixo” é a expressão de outra história, não menos história que a história “oficial”, mas sim como uma narrativa muito mais próxima da história local, viva, palpável, tangível, que serve como elemento propulsor da aprendizagem, pela possibilidade que tem de despertar o interesse dos(as) alunos(as). Assim, o objetivo de sua abordagem ao eleger a “Festa do Lixo” como temática do ensino de história foi

[...] promover o reconhecimento da história do bairro, a fim de ampliar a percepção dos educandos sobre o significado das marcas do passado, como resultados da luta de seus moradores, as mudanças e permanências no espaço em que transitam diariamente e, a partir dessa percepção, passem a preservar e valorizar seu patrimônio cultural e a memória local, uma vez que esta passará a ter sentido (SANTOS, 2018, p. 47).

Esse caminho, segundo ela, permitiu-lhe alcançar resultados animadores em relação aos(as) alunos(as): “No dia em que o conteúdo era a história do bairro [, os alunos] permaneciam na aula e demonstravam interesse” (SANTOS, 2018, p. 58). Atesta, deste modo, a grande importância de um currículo impregnado de realidade demandada pelo “chão da sala”. Essa concepção de currículo se harmoniza com a perspectiva freireana, segundo a qual os educandos são sensibilizados a refletirem acerca de temas de interesse comum ao próprio grupo.

Ao se implicarem as vontades sob a mediação docente, a professora também conseguiu construir pontes com temáticas relevantes do currículo oficial, como, por exemplo, a Ditadura Militar. “Além de conhecer a história do bairro, o estudo sobre a ‘Festa do Lixo’ abre um ‘leque’ para diversos outros conteúdos da História como, por exemplo, conteúdos sobre a Ditadura Militar” (SANTOS, 2018, p. 61).

²⁶ A “Festa do Lixo” foi um movimento organizado pelos moradores da Fazenda Grande do Retiro, bairro da periferia de Salvador, Bahia. Ocorreu entre os anos de 1975-1985 como forma de protestar e reivindicar melhores condições de vida para essa localidade, frente aos seus problemas estruturais, como, por exemplo, a coleta de lixo no bairro – razão que deu origem ao nome. Esse movimento foi adotado pela professora Ana Paula da Silva Santos (2018) como objeto de sua pesquisa, partindo da compreensão de que a história é um Patrimônio Cultural Imaterial que permite trabalhar as questões relacionadas à educação patrimonial.

Nas dissertações, essa discussão sobre o currículo e sobre a necessidade de aproximá-lo dos discentes ganha força. A professora Guimarães (2018, p. 98) se distingue por apresentar, de forma mais explícita, a relação com a produção de sentido, ao enfatizar que sua prioridade foi “aproximar o ensino ao cotidiano do aluno para que este sinta que a história não é alheia a sua vida e que faz parte da realidade que o circunda.” Ela pensa o currículo na perspectiva da interculturalidade, com foco nas relações entre história, identidade e formação da subjetividade, daí sua defesa de um conhecimento histórico significativo para a vida prática, inspirada na linha estabelecida pela Educação Histórica.

O currículo, em sua visão, vai muito além do mero documento com função prescritiva, pois é concebido historicamente para alguém e por alguém, incorporando então um caráter discursivo, desvelando as relações de poder e a produção de sentidos que figuram nesse jogo de forças.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que é uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos [...] [que] os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção é que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41 apud GUIMARÃES, 2018, p. 21).

Portanto, para a pesquisadora, não resta dúvida de que a formulação curricular expressa intencionalidades, respondendo a uma construção que é social, cultural e histórica. Ao estabelecer como legítimos certos saberes, o currículo nega algumas identidades e contribui para uma dada ordem social centrada em determinado arbitrário cultural dominante. Por isso, para a professora Guimarães (2018), os currículos de história devem ter na formação das identidades um dos seus principais objetivos, daí a importância de fomentar o ensino da História e da Cultura Afro-brasileiras.

Então, nada mais pertinente que a discussão, desenvolvida pela professora Fontes (2018), do currículo concebido como uma política de Estado, que define, regula e norteia o ensino e a educação. Isto é,

As estruturas organizacionais impostas pelos governos através do currículo e os demais materiais são produzidos articuladamente a fim de propagar as ideologias defendidas por quem está no poder com finalidades predefinidas. Tais fatores devem-se justamente ao caráter revolucionário, de subversão da ordem que a educação é capaz de promover (FONTES, 2018, p. 18-19).

Conforme sua compreensão, os(as) educadores(as) que almejam um ensino de história crítico, atuante e transformador, capaz de enfrentar os problemas do distanciamento e da incapacidade em produzir sentido, terão no currículo um grande desafio, dado seu caráter generalista e homogeneizante, que

[...] põe em xeque as singularidades e particularidades que a escola e os sujeitos que a compõem apresentam, e a história, haja vista sua estreita relação com a realidade social dos sujeitos, tende a ser uma das mais afetadas com essa característica (FONTES, 2018, p. 25).

Por isso sua insistência sobre a urgência de se pensar estratégias que possam problematizá-lo e questioná-lo enquanto documento, instrumento político-ideológico, alinhado à lógica capitalista e hierárquica. Porém, ao adentrar a cultura escolar, a pesquisadora avança ainda mais na questão ao incorporar à discussão a noção de currículo real (imbricado entre o conhecimento escolar e o acadêmico). Se esses saberes forem hierarquizados (sendo via de regra o saber escolar subjugado), ocorrerá um distanciamento ainda maior do cotidiano da sala de aula, tanto em relação aos(as) professores(as) como aos alunos(as), dificultando a elaboração de alternativas para a modelagem curricular, com reflexos efetivos no fazer docente.

Nesse contexto de disputas que envolvem o currículo, o professor Aécio Lessa Macedo também dá o seu aporte na tentativa de romper com os discursos de poder, a partir da produção de conhecimentos e saberes que retratem a realidade da escola, dos estudantes, do bairro, através da memória, numa tentativa de “aproximar a história ensinada da história vivida, proporcionando maior identificação e vínculo dos estudantes com os conteúdos trabalhados em sala de aula” (MACEDO, 2018, p. 14). Seu trabalho busca aproximar a historiografia e suas teorias do ensino de história, que deve estar interligado à produção de sentido, despontando entre suas estratégias o uso das analogias como forma de propiciar aos estudantes uma “referência” que sirva como elemento chave de leitura a uma enunciação (que, ademais, envolve a temporalidade) na qual uma das partes necessita ser capaz de valorar e implicar a vontade. Segundo ele,

Cotidianamente professores e estudantes tentam pensar o passado a partir dos contextos e das relações conhecidas. O ponto de partida para entender História é sempre algo que o estudante conhece, caso contrário nunca é possível sair de uma mera abstração. Relacionar a realidade do estudante com o ensino de História é tarefa muito próxima ao próprio trabalho historiográfico de fabricar narrativas acerca do passado (MACEDO, 2018, p. 17).

Suas concepções são profundamente atravessadas pela ideia de uma história a serviço da transformação social, que rompa com as lógicas da dominação. Sob essa ótica, o aprendizado deve servir à tomada de consciência por parte dos sujeitos, restabelecendo o elo que a educação escolar mantém com a vida e com o mundo, através da autonomia e da criticidade. Essa perspectiva promove o desenlace das amarras de uma história elitista e excludente, que não reconhece os saberes extramuros da escola, muito menos as experiências e trajetórias dos sujeitos educandos. Por isso, o pesquisador propõe uma mescla que conjuga a memória e a história local, vistos como pontos de partida para o ensino-aprendizagem, possibilitando “valiosas associações e analogias à aprendizagem histórica” (MACEDO, 2018, p. 27).

Metodologicamente, é interessante notar sua escolha pelo uso da história oral, por seu viés político e afirmativo, ao possibilitar “a construção de uma história mais próxima da vida, e repleta de sentido para o estudante, ao contrário da perspectiva muitas vezes trazida pelos livros didáticos oficiais” (MACEDO, 2018, p. 61). A abertura à eclosão do sentido é o que pauta suas escolhas, pois entende que o sentido será construído no processo pelos(as) alunos(as), de maneira que nesses sujeitos vão surgindo questionamentos, especialmente ao lidar com os conteúdos, geralmente, aceitos como legítimos, mas inviáveis à medida que se encontram “totalmente dissociados do lugar e da realidade em que vivem” (MACEDO, 2018, p. 9-10).

Assim como os demais pesquisadores, ele retoma o debate sobre a proximidade e o distanciamento do temário da história com a realidade daqueles que devem aprender. Nesse momento, uma vez mais, emerge a discussão acerca da imposição curricular, muitas vezes, desenvolvido de forma acrítica e repleto de intencionalidades, mas pouco relacionado à vida prática imediata dos sujeitos. Enquanto professor/pesquisador, ele constata a incoerência de manter-se preso ao currículo tradicional, que favorece o arbitrário cultural dominante, com seus sentidos impostos, que desde logo é excludente, especialmente com aqueles que frequentam as carteiras da escola pública.

Frente à necessidade de uma história produtora de sentido, ele propõe um trabalho mais direto com a memória social:

A memória, enquanto produção do presente tem relação direta com a vida dos estudantes, de forma que, mesmo no processo de tentar reconstruir o passado em narrativa, o presente se sobressai, se constituindo no ponto de partida e no elo que dá sentido à história. Na busca por uma educação de qualidade que contemple a formação do ser humano enquanto sujeito autônomo que se educa em liberdade, o ensino de história respaldado na memória é fundamental para abarcar o interesse do educando a partir da afetividade, além de ser um caminho para a posituação de identidades que, pelo desconhecimento são negadas e estereotipadas. Dessa forma, a história se evidencia enquanto saber que liberta os sujeitos, que passam a compreender, valorizar e transformar o mundo (MACEDO, 2018, p. 75-76).

A memória, portanto, encarnaria essa abertura que permite aproximar a história e os discentes, conformando, junto à história oral e ao ensino de história, valioso instrumento para a construção do conhecimento e para a afirmação das identidades (MACEDO, 2018).

2.3 ESTRATÉGIAS DE UM ENSINO COM PRODUÇÃO DE SENTIDO

Cada um dos elementos anteriormente discutidos auxilia na compreensão das estratégias que se conformam em cada uma das dissertações, as quais, ainda que únicas, permitem falar de uma base compartilhada em termos de princípios, uma vez que reconhecem a necessidade de um ensino de história significativo e capaz de enfrentar a perda de sentido. No trabalho da professora Ana Paula da Silva Santos, a obra de Paulo Freire assume, já de início, grande influência, quase como um ponto de partida, influenciando na sua percepção sobre a produção de sentido e levando-a a uma correlação entre valoração, vontade e emotividade, demandadas pelos sujeitos aprendentes.

Mas o aspecto particular de sua abordagem, no que diz respeito ao ensino de história, está na adoção da Educação Patrimonial como instrumento capaz de valorar as experiências dos sujeitos que compõem a escola enquanto *ethos* particular, em razão das suas características próprias e do lugar em que se encontra inserida. Com essa proposta de ensino, visa “ensinar a partir de algo concreto, próximo dos estudantes, para que possam perceber que a história é parte da sua realidade” (SANTOS, 2018, p. 12), reforçando a ideia de uma prática que só pode ser dialógica, pois exige e reconhece o outro como elo fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Essas ideias foram transpostas à sala de aula, efetivando-se ao longo da aplicação da sua pesquisa/produto, a partir da história do bairro, e conseguindo despertar o interesse desses(as) alunos(as) que se mostravam

desejosos por algo que os(as) ajudassem a descobrir quem eram, em que incidiam sua valoração, vontade e emotividade.

Seu trabalho acabou demonstrando que o uso dessa “história do local” é uma possibilidade de despertar e mobilizar o interesse dos discentes em face da construção de uma história mais significativa. Algo que lhe rendeu uma resposta positiva por parte dos(as) alunos(as), que se sentiram contemplados no processo de ensino-aprendizagem – “é bom pesquisarmos sobre essa festa porque os assuntos do livro são chatos” (SANTOS, 2018, p. 60).

Sua estratégia tratou, assim, de repensar os conteúdos e unir pesquisa e aprendizagem, com vistas a fomentar uma aproximação que os estimulasse a aprender pela curiosidade, opção que se revelou exitosa ao permitir que os sujeitos implicassem suas vontades, na medida em que se sentiam partícipes na construção do conhecimento, percebendo também como seus esforços eram valorados, resultando num processo de aprendizagem mais próximo e estimulante – e que flerta com a produção de sentidos. Esses elementos vão se interligando, de modo a trilhar o caminho do conhecimento enquanto atividade significativa, participativa e crítica. Assim, a pesquisadora enfrenta a propalada falta de interesse dos alunos através da promoção de um ensino que valoriza e se vale do patrimônio cultural e da memória, numa concepção de ensino-aprendizagem assumidamente dialógica, reflexiva e crítica, possibilitando ao(à) aluno(a) “ler o mundo” e sua realidade, e reescrevê-la e transformá-la (SANTOS, 2018, p. 14).

Isso só se torna possível à medida que emergem do anonimato os sujeitos como protagonistas e construtores da história, reforçando a assunção do professor no papel de mediador, garantidor da participação e escuta de maneira dialógica e coletiva na construção do conhecimento, o que lhe exige também a mediação com o próprio saber histórico, capacitando a criação de “situações significativas para que aconteça um diálogo problematizador em conexão com os conteúdos escolares” (SANTOS, 2018, p. 16). Nesse sentido,

A educação patrimonial representa uma possibilidade pedagógica que produz sentido ao ensino de história ao aproximar os estudantes da sua realidade cotidiana, utilizando-se de fontes como os bens culturais de sua cidade e /ou bairro, suas ruas, monumentos, os seus lugares de memória e história muitas vezes invisíveis aos seus habitantes (SANTOS, 2018, p. 60).

Serve-se, desse modo, da educação patrimonial como instrumento

metodológico, a serviço de seu estratagema para estabelecer uma maior proximidade entre a história e seus(suas) alunos(as), já que possibilita-lhe ensinar história a partir das experiências dos sujeitos, promovendo o reconhecimento desses sujeitos aprendentes como indivíduos ativos, históricos e transformadores de uma realidade que já conhecem, reconhecem e da qual são parte.

Reforça, então, a impressão de um processo que constantemente se retroalimenta, com vistas a uma história pensada para ser atuante, viva e orgânica para os sujeitos aprendentes. A temática “Festa do Lixo” contribui e favorece seu desejo de propiciar um ensino comprometido com a formação cidadã, deixando mais uma vez patente seu alinhamento com a pedagogia freireana, tanto em sua metodologia quanto em sua estratégia, na promoção de um ensino de história capaz de ser significativo e produtor de sentido.

[...] Freire pensava a educação a partir da leitura da realidade social, utilizando-se da conversa com as pessoas, do círculo de cultura e de outros recursos para tornar possível partir da realidade concreta dos sujeitos. Elaborar o círculo de cultura nos confirmou a ideia de que educar não é transferir conteúdos, mas criar condições para que os sujeitos, a partir de um ato reflexivo [,] possam construir conhecimentos e conteúdos significativos. Isto representa partilhar saberes a fim de lhes fazer despertar a curiosidade epistemológica (SANTOS, 2018, p. 85-86).

Ela, ainda, ressalta que, para isso, foi muito importante deslocar-se do lugar de professora-pesquisadora, incorporando também o ensinar por meio da pesquisa, uma vez que é fundamental que o educador se aproxime e conheça o espaço onde está inserida sua escola, as histórias e vivências do lugar e sua gente, criando uma história enraizada que lhe permitirá, posteriormente, avançar e transitar por outras ramas. Essa aproximação inicial entre os sujeitos e a história se evidencia de forma mais clara no que poderíamos considerar uma dimensão mais ligada ao espaço, esse vínculo com o lugar, através do patrimônio (cultural) dessa história local, sem, contudo, esquecermo-nos da dimensão da temporalidade, que está latente na relação do presente com o passado e vice-versa, coincidindo de forma assertiva com o uso da memória.

É, portanto, a memória que nos permite, como destacado por Bakhtin (2011; 2016), encontrar um sentido partilhado, capaz de relacionar dois enunciados ainda que distantes no tempo e no espaço. A própria história em alguma medida, enquanto disciplina, também se constitui como uma forma particular de enunciar que precisa encontrar esse ponto de intersecção. Nesse caso, temos uma dupla aproximação

tempo/espacial em consequência dessa história local, muito mais tangível, instaurando relações entre passado e presente, presente e passado, o que permite um maior comprometimento com a história.

Já no caso da professora Átila Silva Sena Guimarães, a novidade está na relação dessa história mais próxima, enraizada e relacionada a determinado contexto, compondo sua estratégia, interagindo e influenciando na construção das identidades pessoais e sociais. De acordo com ela, a

[...] História Local, notadamente como estratégia pedagógica para o ensino de História, [...] [possibilita] a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. O aprender, significativamente, ocorre quando o sujeito atribui significado ao que se aprende, para isso torna-se imprescindível aproximar o ensino de História à realidade do aluno (GUIMARÃES, 2018, p. 64).

Trata-se de tomar a história local como estratégia para que os alunos sejam promovidos a protagonistas dos seus processos de aprendizagem, e os conhecimentos assim aprendidos favoreçam um atuar sobre o mundo. O ensino ganha um valor prático, útil, “priorizando assuntos que o educando se interessa e [que] sirva para o seu cotidiano” (GUIMARÃES, 2018, p. 63). Nesse contexto, a pesquisadora entende que, para fomentar um ensino significativo, é necessário reconhecer as limitações dos ambientes educacionais e das situações de aprendizagem reais, em que a aula expositiva ainda domina o cenário das práticas de história.

Como alternativa, sugere, então, a elaboração de uma linguagem mediadora, diferenciada, capaz de fomentar uma maior proximidade com o universo dos(as) alunos(as) e com suas linguagens (cotidianas), o que resulta na escolha da música para assumir esse papel enquanto potencialidade educativa. “Por isso, escolher a música negra como objeto de estudo e como fonte para o processo de ensino e aprendizagem é uma ação valorativa das heranças africanas” (GUIMARÃES, 2018, p. 97). Essa combinação entre música e história, centradas na cognição histórica mediada pelo(a) professor(a), permite aos(as) alunos(as) novas interpretações e produções de outras narrativas, de modo a assumir/reassumir o protagonismo, já que esse processo de ensino-aprendizagem visa “aproximar o ensino ao cotidiano do aluno para que este sinta que a história não é alheia à sua vida e que faz parte da realidade que o circunda” (GUIMARÃES, 2018, p. 98).

É mais ou menos nessa mesma linha que caminha a professora Girleide

Barbosa Fontes. Entretanto, o diferencial de seu trabalho fica por conta de uma leitura mais aguda sobre as influências institucionais que atravessam o fazer docente e educacional. Para ela, importa a “valorização das vivências e experiências dos estudantes, pensar sobre possibilidades que tornem o ensino de História mais significativo, de modo cada vez mais articulado à vida e realidade desses sujeitos” (FONTES, 2018, p. 14).

E a busca por esse ensino de história mais significativo acaba passando, necessariamente, no seu entender, pela reestruturação curricular, campo que utiliza como caminho para valorização da história local. É nessa perspectiva que surgem possibilidades de enfrentamento às lacunas de um trabalho pedagógico voltado à realidade dos estudantes. Eis porque Fontes (2018) volta sua atenção para a produção de material paradidático que ajude a minorar as carências acerca do trabalho com a história local.

Sua ideia é que o trabalho com a história local contribui de forma relevante para a construção de uma consciência histórica, defendendo assim uma utilidade da história para a vida prática dos sujeitos, princípio da Educação Histórica. O importante dessa abordagem é permitir, expandir e afirmar a proximidade entre alunos, saberes e vida prática, para além dos conteúdos, ou de uma relação com a história local pautada quase que exclusivamente numa proximidade espacial e temática.

Quando lança mão dessa corrente, considera também a temporalidade e as relações humanas antropológicamente pautadas nas relações com o passado, o presente e o futuro em devir, imbricadas a uma vida prática. Para ela, “a história ensinada não pode e nem deve estar à margem das questões presentes, pois são estas as mobilizadoras e os futuros objetos de estudo do fazer historiográfico” (FONTES, 2018, p. 66). É nessa perspectiva – da mobilização da valoração e da vontade – que emerge com força em seu trabalho a defesa da história local como instrumento capaz de tornar a história palpável, como meio de instigar sentimentos, aproximando o educando de sua realidade e de seus laços de pertencimento, o que o torna parte atuante do processo.

Já o trabalho do professor Aécio Lessa Macedo está circunscrito na história a serviço das práticas sociais transformadoras, na busca por uma sociedade mais igualitária. Daí decorre sua defesa pelo direito à memória plural e não seletiva e

excludente, requerendo então que a história ensinada se aproxime da “história vivida, proporcionando maior identificação e vínculo dos estudantes com os conteúdos trabalhados em sala de aula” (MACEDO, 2018, p. 14). Para tanto, ele elege o bairro soteropolitano de sua escola, Plataforma, para estabelecer uma conexão entre passado e presente. Entendendo a história como próxima à historiografia, ele acredita ser a memória elemento-chave no processo de ensino-aprendizagem. Assim analisa a questão:

A memória, enquanto produção do presente [,] tem relação direta com a vida dos estudantes, de forma que, mesmo no processo de tentar reconstruir o passado em narrativa, o presente se sobressai, se constituindo no ponto de partida e no elo que dá sentido à história. Na busca por uma educação de qualidade que contemple a formação do ser humano enquanto sujeito autônomo que se educa em liberdade, o ensino de história respaldado na memória é fundamental para abarcar o interesse do educando a partir da afetividade, além de ser um caminho para a posituação de identidades que, pelo desconhecimento [,] são negadas e estereotipadas. Dessa forma, a história se evidencia enquanto saber que liberta os sujeitos, que passam a compreender, valorizar e transformar o mundo (MACEDO, 2018, p. 75-76).

O ensino de história serve, portanto, como elemento estratégico que deve ser guiado pelo bem comum, superando as desigualdades em torno de um discurso de poder que favorece apenas a alguns, criando uma lógica hierárquica e assimétrica, pois é impossível negar e não assumir que “há sempre uma intenção por traz [sic] de uma adjetivação do conhecimento histórico” (LESSA, 2018, p. 19-20). Buscando romper com essa estrutura, o pesquisador considera a educação como importante e valiosa alternativa à sobrevivência e dignidade dos indivíduos marginalizados, avaliando que a

[...] história, enquanto disciplina escolar, ao contemplar as narrativas do bairro de Plataforma e São João do Cabrito a partir das memórias dos moradores mais antigos, afirma-se como valioso instrumento para a construção do conhecimento e afirmação de identidades (MACEDO, 2018, p. 59).

Sua estratégia passa pelo fortalecimento dos laços entre os aprendentes e a história, de forma que aqueles se percebam como sujeitos históricos, tendo a memória como elo capaz de intermediar a produção de sentido. Em suma, todas as estratégias encontradas nas dissertações têm o mérito de partirem do campo empírico, dessa junção do fazer docente com a atuação do pesquisador, em um processo de valorização do “chão da escola”, desenvolvendo a reflexão sobre suas práticas e sobre os problemas que se apresentam no cotidiano escolar,

especialmente os da ordem do sentido. Portanto, considerando os pontos analisados nesta seção, constatamos que essa relação entre o ensino de história e a produção de sentido encontrou diferentes expressões e soluções, variando nas metodologias e estratégias, mas fundamentalmente revelando uma base compartilhada de ideias, de uma prática dialógica que vise aproximar os(as) alunos(as) e suas realidades do saber histórico.

3 AS AÇÕES COTIDIANAS PARA TORNAR A HISTÓRIA MAIS SIGNIFICATIVA

Neste capítulo são apresentadas as entrevistas realizadas com os(as) autores(as) das dissertações anteriormente analisadas. O objetivo, desta vez, é tentar ampliar o entendimento sobre o trabalho pedagógico do professor, de forma a esclarecer alguns pontos relacionados ao ensino de história enquanto prática produtora de sentido, prática essa que engloba desde a forma como planejam, constroem e aplicam, até o modo como refletem sobre essas estratégias adotadas para enfrentar o problema do sentido.

3.1 REVISITANDO O PROBLEMA DO SENTIDO E AS ESTRATÉGIAS PARA SEU ENFRENTAMENTO

Ainda que os textos dissertativos já reconheçam o problema do sentido ligado ao ensino de história, as entrevistas significam uma nova oportunidade para explorar a dimensão mais cotidiana dessa questão, e seus desdobramentos em termos de estratégias. Assim, no dia a dia da sala de aula é muito difícil seguir sem enfrentar a problemática do sentido, questão tão bem sintetizada por Ferreira (2004, p. 17-18):

Em nossa prática pedagógica brasileira, no cotidiano da sala de aula, trabalhamos com alunos que têm a ideia, que ganhou corpo e cristalizou-se ao longo desses anos, de que a História é uma disciplina que em nada ou quase nada acrescenta para o seu processo de conhecimento, que serve apenas para a memorização dos fatos, grandes nomes e datas. Com o agravante de trazer para o estudo algo distante da sua realidade, deslocado do seu universo.

Este cenário favorece que o ensino de História pouco desperte o aluno para a apreensão do conhecimento, já que, para eles, este ensino não tem utilidade.

Quando diante desse panorama, os professores-autores incorporam o refletir sobre as causas que motivam tal problemática e as possíveis formas para o seu enfrentamento. Temos, então, aquela que é declaradamente a motivação para suas pesquisas, desdobradas no objeto de suas dissertações: a importância de unir ensino e investigação. É essa junção que, de alguma forma, lhes permite romper com a ideia daqueles que veem nesse cenário um salvo conduto a suas práticas, imputando o problema do sentido ao outro, à postura dos(as) alunos(as).

3.1.1 A problemática do sentido nas práticas cotidianas

Assim, quando, na entrevista, tocamos na problemática do sentido do saber histórico, a professora Girleide Barbosa Fontes manifestou justamente essa preocupação com a escuta do outro:

[...] é perceptível para o professor de história, pelas próprias provocações que muitas vezes os alunos trazem para nós, [...] aqueles argumentos que muitas vezes a gente ouve como repetitivos, mas que a gente deve é trazer isso para reflexão (Girleide Barbosa Fontes, 2020, entrevista referência).

Provocações que afirmam a

[...] falta de sentido da história para os alunos, [...] por eles não perceberem esse sentido da história na vida deles foi que eu busquei trazer essa provocação para minha pesquisa e tentar de alguma forma mostrar como isso poderia melhorar [...], contribuir de alguma forma para ressignificar isso (Girleide Barbosa Fontes, 2020, entrevista referência).

Suas palavras também propõem um refletir sobre as causas do problema: “é a questão de só pensar o passado, de só trabalhar com livros e de muitas vezes eles [alunos] não perceberem como a história se relaciona com o cotidiano deles” (Girleide Barbosa Fontes, 2020, entrevista referência), evidenciando um quadro no qual os(as) alunos(as) não estão conseguindo perceber sentido na história. Na percepção da professora entrevistada, isso se deve ao aprisionamento da história ao passado, uma história pensada em nome do passado, pelo passado, que distancia e impede que os(as) alunos(as) a percebam como parte de suas vidas.

Essa leitura da situação e de suas causas aproxima-se da resposta do professor Aécio Lessa Macedo, que, partindo também das observações no campo empírico, enxerga essa desconexão do que se ensina com a realidade cotidiana como um impeditivo para que o sentido apareça, o que é imperativo, para que a história não se limite ao campo do efêmero, terreno dos gostos, amada por uns e odiada por outros. Segundo o professor entrevistado,

[...] a grande questão que eu tenho percebido, em alguns anos na educação pública, na escola em que eu trabalho, é que quanto mais próximo o conteúdo trabalhado em sala de aula está da vivência e da compreensão do aluno mais esse conteúdo desperta o interesse desse indivíduo. Então, o que é que acontece, o grande problema é que a nossa história, sobretudo a partir dos manuais didáticos, da forma como ela, é levada à sala de aula muito centrada em uma realidade que não possibilita para o estudante nem sequer uma interlocução com a realidade [...], então, basicamente, a história acaba virando uma abstração (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referência).

Suas considerações revelam importantes pistas sobre as implicações da proximidade ou do distanciamento da história em relação aos(as) alunos(as), esboçando um possível caminho para a superação de alguns obstáculos ligados ao sentido, sobretudo quando explicitada a importância do ato valorativo nesse processo. Sua referência à prática do uso dos manuais, servindo como um guia que orienta a aula, tão comum no cotidiano escolar, evidencia o problema do sentido do saber escolarizado para os(as) alunos. A postura na qual o(a) professor(a) atribui ao livro um papel central na mediação da relação do(a) aluno(a) com o conhecimento histórico compromete sua ação pedagógica, sobretudo quando está em jogo a urgência de fazer do conhecimento uma prática de produção de sentido.

A professora Ana Paula da Silva Santos faz avaliações parecidas ao frisar a importância da proximidade da história com a vida dos(as) alunos(as). Ela assim analisa a questão:

[...] eu percebi que quanto mais a gente se aproxima da realidade deles aquilo dá mais sentido. Então quando a gente está falando sobre Roma, Grécia, é distante. E você percebe até nos olhos deles que aquilo ali é importante ou não, a participação deles, as perguntas (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referência).

Sua resposta deixa clara a importância da escuta, da dialogia, da necessidade de entender o que o outro quer dizer até mesmo pelo olhar (repleto de significados). Isso mostra o quanto sua prática docente está aberta e sensível à resposta do outro, ao problema do sentido. Além disso, suas palavras acabam tensionando o ensino de história que faz do passado um fim em si mesmo, evidenciando o imperativo de relacioná-lo com o tempo daqueles que vivem no presente. Daí sua proposição sobre uma história mais próxima do aluno, por meio da educação patrimonial enlaçada à história do bairro, do local, consoante aos contextos de seus(suas) alunos(as). A respeito de sua pesquisa dissertativa, faz as seguintes ponderações:

[...] eles começaram a perceber que o passado vai explicar o presente deles, com a estrutura do bairro, como é o bairro hoje em vários aspectos político, social, a educação. Aí eles começaram a ver sentido de estudar o passado. Então para mim a resposta mesmo foi essa, que o sentido da história quando você aproxima a história da realidade deles e quando eles percebem que eles constroem a história, que não é somente o coronel, o político, o papa que faz a história, isso para gente é fácil, que a gente lê muito sobre isso, mais para eles entenderem e se verem como sujeitos da história [não é tão fácil] (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista

referência).

A docente traça, dessa forma, um caminho na busca da produção de sentido ao tentar aproximar a história dos sujeitos aprendentes. Seu intento é possibilitar que os(as) alunos(as) se percebam como sujeitos históricos ao estabelecer conexões entre suas vidas e o saber ensinado. Mais uma vez, aparece em suas considerações a importância de se considerar a “realidade dos(as) alunos(as)” na prática pedagógica. Embora não explore, a noção de “realidade do aluno” pode ser interpretada como capital cultural situado historicamente. A relevância dessa articulação entre capital cultural e contexto concreto dos sujeitos pode ser percebida nas palavras abaixo:

A gente não pode pegar [...]. Assim, eu ensinava no subúrbio, minha aula no subúrbio é uma, minha aula no centro da cidade tem que ser outra! Às vezes o professor ensina no centro e vai para o subúrbio dar uma aula, ele quer a mesma coisa, ele quer ser o mesmo professor e não tem como ele ser o mesmo professor, porque os alunos são outros, é outra realidade. Os valores, tudo isso você tem que ir, ir conhecendo ali com eles, trocando, é isso, é muito bom (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referência).

Indo na linha da Educação Histórica, seguida por Ana Paula da Silva Santos, é preciso considerar que “a investigação histórica pressupõe que a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 11). Mas considerar a tal “realidade do aluno” como possibilidade de trilhar um caminho promissor para a produção de sentido e sua consequente formação de uma consciência histórica crítica atuante, transformadora do mundo, deveria evitar certas ilusões. Segundo a professora entrevistada,

[...] O professor de história acha que ele vai salvar o mundo! Ele acha que vai transformar as pessoas, ele acredita, geralmente o professor de história acredita que o estudo muda a vida, transforma, então ele quer isso na prática, e aí quando ele vê que a realidade é muito diversa dentro de uma sala de aula, ele se frustra, porque esse objetivo dele, de acreditar que através da educação aqueles alunos, aqueles sujeitos vão ser os próprios transformadores de sua realidade, aí bate uma tristeza e você quer uma resposta, você quer de qualquer forma encontrar algo que te auxilie nisso aí (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referência).

Apesar disso, dessa complexidade envolvida, não se deve, segundo a docente, abandonar o compromisso com a tarefa de criação das condições para a produção de sentido no ensino de história.

3.2 O DESAFIO DE LIDAR COM O CURRÍCULO OFICIAL NO DIA A DIA

As dissertações lançam, por meio de seus objetivos de promover um ensino de história mais significativo, um desafio sobre como lidar com o currículo oficial no dia a dia, ainda que se pautando na história local, ou, vez por outra, referindo-se a outro conteúdo. Essa é, sem dúvidas, uma questão que se impõe ao debate. Então, diante da necessidade de uma história mais próxima dos(as) alunos(as), como lidar com conteúdos tão vastos como os do currículo oficial, levando-os ao terreno do sentido? Foi respondendo a essa questão que a professora Ana Paula da Silva Santos, mais uma vez, analisou a problemática da aproximação entre o saber histórico e o cotidiano dos(as) alunos(as):

É justamente isso, o círculo, [...] é o aluno se sentir parte daquele trabalho [...] É a gente estar trabalhando com eles, mostrando a importância de se conhecer aquele conteúdo, mesmo quando aquele conteúdo está tão distante da realidade deles [...] dentro, na sala de aula, na hora que a gente está lá explicando, a gente dá exemplos, sempre buscando o exemplo mais próximo possível deles, mesmo que não faça um trabalho como esse que eu fiz [...], mas diariamente eu acredito que quando você trabalha, mesmo com a história antiga, os exemplos que você dá [devem estar próximos à realidade do aluno] (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referência).

Não restam dúvidas de que o(a) professor(a) deverá mediar essa relação entre os(as) alunos(as) e o saber histórico. O problema está justamente em que essa mediação esbarra em profundos dilemas, mais ainda quando se pretende uma história mais conectada, que faça sentido à vida prática desses sujeitos. As entrevistas evidenciam essa tensa relação com o currículo oficial, por distintos aspectos que abarcam desde o tempo do fazer, com as exigências do programa oficial, até as finalidades possíveis, como o ENEM²⁷, contrastando com a realidade do chão da sala de aula e impondo ao(à) professor(a) a tomada de decisões que possam permitir um melhor atuar e avançar no ensino da história; ou, por outro lado, que se mantenha fiel aos ditames oficiais, com um temário que, além de outras questões, é imenso para o tempo disponível.

Para além dessas tensões e dilemas, desponta como estratégia da professora Ana Paula da Silva Santos a adoção de um princípio dialógico no seu fazer educador, considerando os alunos como interlocutores válidos no processo de

²⁷ O Exame Nacional do Ensino Médio tornou-se o grande processo seletivo para o acesso aos cursos de nível superior.

conhecimento, enquanto construção conjunta. Em outras palavras, é fundamental saber para quem se está enunciando, por isso é preciso que haja a escuta desse outro, que a ação pedagógica do(a) professor(a) esteja sempre imersa numa relação dialógica entre enunciar e escutar.

Aécio Lessa Macedo também reconhece os desafios de lidar com o currículo oficial:

Ohh bicho! Isso foi um desafio! Isso aí, eu confesso para você, foi um desafio! Porque a gente está numa dinâmica lá de tempo, então você tem o conteúdo a ser trabalhado durante o ano e, por mais que você tente, você nunca consegue trabalhar tudo, porque a vastidão do conteúdo... Então, assim, primeiro ponto, eu tive que fazer escolhas! Eu acho que é o trabalho da gente, como professor, você tem que fazer escolhas o tempo todo, é porque é impossível trabalhar tudo, é impossível (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referência).

O docente toca em uma das questões, talvez, mais importantes para quem lida com o currículo oficial e está preocupado, ao mesmo tempo, com a produção de sentido. Trata-se do fazer escolhas, da complexa tarefa de “recortar” ou “resselecionar” por dentro o currículo, já materializado na forma de referenciais ou material didático. Essa tarefa, entretanto, requer não só cuidado como também reflexão, pois não pode ser uma ação arbitrária nem aleatória. Ao contrário, ela precisa ser pensada justamente em razão das possibilidades de que os temas resselecionados tenham relevância formativa e façam sentido para os(as) alunos(as). Como afirma Mendes (2013, p. 4),

Faz-se necessário ressaltar que fazer seleção de conteúdos não é simplesmente descartar ou inserir. Selecionar é antes de tudo fazer recortes a partir de problematizações e temáticas, considerando diversas variáveis tais como: demanda social, política, idade dos alunos, série, tempo, recursos didáticos, dentre outros. É fazer escolhas, assumindo-se como autor da narrativa que será construída em sala de aula. Isso não significa que é necessário romper completamente com o currículo estabelecido pelos órgãos de ensino e nem mesmo desconsiderar a proposta do livro didático adotado. O que se coloca em questão é intervir neste universo com o compromisso de dar significado ao que está sendo ensinado, viabilizando a aprendizagem e compreensão do mundo através de novas abordagens.

Nesse exercício de fazer escolhas, o(a) professor(a), consciente ou inconscientemente, estabelece critérios que lhe ajudam a definir o que é mais relevante ensinar em determinado momento, tendo em vista a formação do(a) aluno(a), a apropriação de um conhecimento capaz de enriquecê-lo(a) culturalmente e servir de orientação para sua atuação no mundo. Não que essa operação de resseleção seja o único desafio de quem lida com a produção de sentido, pois o(a)

professor(a) precisa levar em conta as especificidades sociais, econômicas, simbólicas e materiais que interferem na relação do(a) aluno(a) com o saber histórico. São eloquentes as palavras de Aécio Lessa Macedo a esse respeito:

[...] você tem que convencer o estudante de que entrar na universidade é uma possibilidade, porque nem vislumbrar isso eles vislumbram! Porque foi até o que eu, o que eu venho estudando! Com uma certa frequência! Acho que MV BILL no Altas Horas dando uma declaração... ele chegou falando sobre as questões raciais, ele chegou e disse: “É oh, eu quando tirava nota alta, eu tirava um oito, um dez! Eu chegava em casa, eu não ganhava nem um carinho na cabeça por causa disso, agora, quando eu fazia um bico aqui, ali, levava dinheiro para casa! Aí eu era elogiado!” (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referência).

Não que a “resseleção” e as preocupações com a forma como os(as) alunos(as) das camadas populares lidam com o saber, ou a consideração ao seu capital cultural, eliminem automaticamente o poder arbitrário cultural dominante do currículo oficial. Isso pode ser constatado, sobretudo, quando observamos a relação desse currículo com os processos seletivos, como o ENEM, por exemplo, numa visão que valoriza sobremaneira o domínio de uma gama de conteúdos, que adquirem uma dimensão mais utilitarista (conseguir a nota de corte), de diferenciação e de hierarquização, tornando-se quase sinônimo do sentido para o quê se estuda, e influenciando diretamente na seleção e valoração de conteúdos e no fazer do(a) professor(a), especialmente daqueles(as) que lecionam no ensino médio.

Ainda que reconheçamos o fato de o Exame Nacional em seu formato atual ter avançado, principalmente ao estabelecer vínculo entre os saberes e o contexto, muitas vezes, no cotidiano educacional, a primazia, ao final e ao cabo, recai no domínio do conteúdo *per se*. A pressão exercida pelos exames interfere no fazer docente, pois está sempre posto que o que valida seu trabalho são os índices de aprovação dos(as) alunos(as) em tal seleção, forçando o(a) professor(a) a recorrer, paradoxalmente, ao valor do próprio exame como estratégia para envolver os(as) alunos(as) nas aulas de história. Vejamos estas observações:

A gente sempre vai estar buscando aproximar deles, então é esse trabalho mesmo de buscar aproximar da realidade, da importância de que o ENEM vai transformar a vida deles, que o estudo transforma a vida! E que aquilo ali a gente não vai poder mudar agora, que é assim a cobrança, e aí você faz sua parte! Você tem que ser honesto com você mesmo, fazendo o melhor que você pode fazer, agora o resultado você não vai ter de imediato! Então você fica bem! (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referência).

Também Aécio Lessa Macedo destaca os dilemas que enfrenta ao lidar com as exigências impostas pelas avaliações institucionalizadas do currículo:

Eu acho que tem uma dinâmica que assola, que assombra a gente que é professor de história, em sala de aula, porque se você tenta dar um pouco mais de sentido à história e foge a uma lógica conteudista tradicional, aí você rapidamente é criticado porque você está fugindo do ENEM [...] essa lógica preestabelecida de conteúdos que vão cair no ENEM. que acabam sendo o norte do que o professor, tem que trabalhar enquanto isso não mudar totalmente, eu acho que esta questão vai ficar sempre sendo uma luta aguerrida de cada professor [...], eu acho que localmente é possível trabalhar e fazer essas relações [...] inserindo mediante a memória os moradores do bairro, os moradores do local, dando um novo sentido ao invés do cara simplesmente ficar estudando personagens históricos que aparecem vez por outro no livro e que ele não tem nenhum interesse [...] eu acredito que essa lógica é muito mais produtiva no sentido humano, no sentido de formação (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referência).

Assim como o passado pelo passado só serve a uma erudição, o saber pelo saber também enfrentará problemas no que diz respeito ao sentido. Claramente, o currículo oficial de história, além de extenso, hierarquizado e muitas vezes excludente, tem um evidente problema na sua relação com o público da escola, por reforçar a ideia de uma história desprovida de sentido, já que é incapaz de conectar-se à vida dos sujeitos, de permitir que eles se percebam sujeitos históricos. Trata-se de uma concepção de história que exclui de suas decisões curriculares tanto os(as) alunos(as) como os(as) professores(as).

Segundo Seffner (2019), a profissão docente, ainda que envolva em certa áurea idílica, é concomitantemente uma das mais controladas e sujeitas às pressões sociais, além de ser pouco valorizada financeiramente. Nesse contexto, é preciso considerar que o ensino reflete uma realidade muito maior, refletindo e refratando a sociedade, sem esquecermos, também, que ele paira sobre as práticas de poder exercidas pelo próprio sistema de ensino. Sobre as possibilidades de enfrentamento desse complexo contexto, ainda de acordo com Seffner (2019), é necessário que tenhamos cautela em relação à propalada ideia de autonomia do professor em sala de aula, para que se evite atribuir exclusivamente a ele a responsabilidade pelo enfrentamento dos obstáculos impostos pelo currículo oficial. Ou seja,

Dizer que professores e professoras têm liberdade de ensinar não significa endossar a afirmação que por vezes se escuta de que “ao fechar a porta da sala, quem manda lá dentro sou eu”. A liberdade de ensinar, essencial para o exercício docente, é uma liberdade que se encontra moderada por outras liberdades, como ocorre com todas as nossas liberdades (SEFFNER, 2019, p. 35).

Essa liberdade leva-nos a questionar as sutilezas do sistema, que fazem de tantos(as) professores(as), paradoxalmente, reféns do livro didático e/ou representantes desse currículo oficial. Um dos docentes entrevistados avalia como esses vários mecanismos pesam sobre o trabalho do professor, inclusive o livro didático:

O que acontece é que existem sistemas que condicionam a realidade do professor a um currículo pré-fixado e difícil de ser rompido. Quando falo desse aspecto me refiro ao livro didático e às provas externas (Enem, BNCC e afins). Na perspectiva de preparar o aluno para o Enem, os professores são engolidos com uma carga imensa de conteúdos, onde qualquer tentativa de alimentar uma perspectiva diferente de aprendizado é encarada como algo menor. Nossa sociedade atribui a ascensão social não só à renda, mas a uma formação universitária (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referência).

Se bem observados, são diversos os obstáculos que se interpõem no caminho dos(as) professores(as) de história que se preocupam com o sentido do que é ensinado em sala de aula. Sem deixar de lado a necessidade de superá-los, o que exige uma luta política coletiva, o(a) professor(a) pode trabalhar a favor do sentido ao reconhecer o conhecimento como uma prática de comunicação concreta dialógica. Essa perspectiva é reforçada por Freire ao afirmar que

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender feliz que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 1997, p. 59).

Portanto, a discussão do currículo, que também significa tocar a questão da formação docente, é vital e urgente para se pensar um ensino de história capaz de produzir sentido, e que também responda criticamente às demandas oficiais por determinados conhecimentos, como também toque, afete. Em síntese, um currículo capaz de despertar a ação valorativa e significativa dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

3.2.1 Tempo e sentido na aula de história

Certamente, toda esta discussão em torno do sentido e do currículo oficial, também, é perpassada pelas questões relacionadas à temporalidade, que se constituem como uma das particularidades desse ensino. Nos conteúdos históricos, as dimensões de tempo e espaço sempre estão presentes, por isso discutir uma maior proximidade ou distanciamento dos temas estudados relacionados aos(as) alunos(as) diz respeito a não somente voltar-se ao local, mas também à discussão sobre as relações engendradas entre passado, presente e futuro no exercício do ensinar história. Sobre a noção de tempo para os(as) alunos(as), assim se manifesta um dos entrevistados:

Hoje as coisas acontecem de forma mais rápida! As transformações são mais rápidas, quando eu dou exemplo a meus alunos da minha infância, eles acham que eu tenho o triplo da idade que eu tenho [risos] porque as coisas mudaram tão rápido, então a primeira coisa que a gente precisa mostrar para eles é que se a gente não acompanhar essa transformação, essa rapidez, esse acelerar do tempo, a gente vai ficar para trás, a gente não vai conseguir essa transformação da nossa realidade (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referência).

Seu relato descortina um dos vários aspectos que têm transformado a nossa percepção do tempo. É fato que a contemporaneidade tem implicado novas formas de lidar e relacionar-se com a temporalidade, a exemplo do presenteísmo, algo que seguramente passa a compor e atuar, não somente na história, no seu fazer e ensinar, mas também na forma como os sujeitos vivenciam e interpretam o mundo. Quando se refere ao tempo histórico, um dos docentes faz questão de destacar a noção de tempo vivido e sua relação com o sentido:

O tempo histórico é vinculado às pessoas. Seres humanos em contextos diferentes estabelecem marcos e percepções de tempo que seguem o fluxo da vivência e não, necessariamente, de uma cronologia oficial. Ao entender que aproximar a História ensinada da realidade do educando é estabelecer um elo de sentido, que vai fundamentar uma compreensão mais ampla, a percepção do tempo não fica de fora. Tal como acontece com o estudo do espaço, o tempo histórico só é imbuído de sentido quando parte do específico para o geral, ou seja, da realidade do educando para a História ensinada (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referência).

Para ele, no contexto do ensino, o tempo não pode estar dissociado da realidade dos educandos. Suas palavras remetem à função social da história defendida por Chesneaux (1977), no sentido de que ela responda às questões impostas pela prática social, pelo presente. Daí a insistência do historiador francês

na conexão entre o saber histórico e a realidade dos sujeitos, do conjunto da sociedade, pensando no bem comum e não nos interesses particulares.

Contra um discurso histórico exterior a nós mesmos e isolado da vida social corrente (o famoso distanciamento do historiador, distanciamento de fato, frente ao compromisso ativo) se insistiu aqui a importância de ligações efetivas (vivas) entre o conhecimento histórico e a prática social. Porém os laços vivos não podem estar amarrados no vazio (CHESNEAUX, 1977, p. 214, tradução nossa).²⁸

Isso mostra que o ensino da história, independentemente da corrente a que pertença, sempre será um ato político, exigindo do(a) professor(a) uma postura crítica e reflexiva acerca das relações entre presente e passado. É nessa perspectiva que se pode fomentar uma história que parta de preocupações reais, mas, para isso, é preciso entender em que medida a falta de sentido está relacionada ou é influenciada pelo tempo presente. A história não deve estar atada ao passado pelo passado, pois ela precisa se conectar ao presente. Por outro lado, não se deve tomar o presente pelo presente, descartando o passado. Na verdade, é a relação entre os diferentes tempos que estabelece e provoca o sentido no ensino de história.

Ao final, é preciso encontrar um equilíbrio e um ponto de diálogo entre os tempos, os conteúdos, os sujeitos, de forma que o ensino não se torne uma imposição que distancia o saber do sentido. Mas, também, não se deve apenas considerar os desejos e gostos por esse ou aquele tema/conteúdo que interesse aos(as) alunos(as), até porque os (as) professores(as) reconhecem que o ensino de história está imerso num jogo de disputas de poder, narrativas e sentidos.

3.3 O PAPEL DO ESTADO E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA RELAÇÃO ENSINO-SENTIDO

Almejar um ensino a favor do sentido exige que tenhamos condições favoráveis de trabalho. A questão aqui é entender como nossos(as) colegas professores(as), preocupados(as) com um ensino de história mais significativo, analisam o papel do Estado em suas práticas. No cenário da educação pública

²⁸ “Contra un discurso histórico exterior a nosotros y aislado de la vida social activa (el famoso ‘distanciamiento’ del historiador, distanciamiento de hecho ante el compromiso activo), se ha insistido constantemente aquí sobre la importancia de lazos vivos entre el conocimiento histórico y la práctica social. Pero estos lazos vivos no pueden anudarse en el vacío.”

brasileira, são notórios e reconhecidos por todos os problemas das políticas públicas ao redor da educação, mas é sobre o(a) professor(a) que recaem os olhares, as cobranças e as imputações do ônus pela situação e qualidade em que se encontra o sistema educacional. Entretanto, é preciso perguntar quem é esse(a) professor(a) e sob quais condições ele(a) cumpre seu trabalho. É esta advertência que uma das entrevistadas faz ao analisar o assunto:

[...] quem é o professor? Por que a gente fica o tempo todo tentando entender o aluno, mas quem é que entende o professor, quem é que ouve o professor, quem é que vê que o professor não procura conhecer o aluno porque ele não tem tempo, porque ele trabalha 60 horas, que ele tem filho? Ninguém! Todo mundo espera que ele dê o melhor de si, que ele faça o melhor, mas ninguém busca conhecer (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referencial).

Os docentes têm com a ação pedagógica uma relação emotiva, volitiva, valorativa, através da qual efetivam desejos, racionalidades e subjetividades. Porém, não podemos esquecer as condições em que se concretiza seu trabalho. Assim, entender o ser professor é considerar sua condição de sujeito histórico, que afeta, mas também é afetado pelas condições de vida e relações de trabalho, de maneira que a natureza única e singular do seu fazer não depende só de si, é um fazer imerso em relações concretas.

São diversos os aspectos que se interpõem na relação entre um ensino que se quer produtor de sentido e as condições de trabalho do professor. Nesse quadro figuram aspectos de caráter objetivo e subjetivo, assim como o próprio papel do Estado e os ditames do sistema educacional. Tudo isso adentra a sala de aula, interferindo no todo do processo, desde a concepção de educação, de políticas públicas, do sistema de ensino, até o fazer docente. O processo de ensino se vê, então, atravessado por esses vários elementos, que afetam a dinâmica da aula e o próprio fazer do(a) educador(a).

Para Ana Paula da Silva Santos, situações aparentemente banais interferem no trabalho docente:

[...] Até o fato de sentar em círculo já muda, porque isso é uma dificuldade que a gente tem nas salas de aula por conta da logística de arrumar para tarde, para noite, para isso aquilo, os funcionários não gostam de colocar em círculo, porque dá mais trabalho, porque os meninos... Então, só o fato de sentar ali em círculo, um olhar para o outro, aquela coisa de trocar [...] porque os funcionários não gostam que a sala fique assim, porque o professor já acostumou da outra aula, então você tem que ter um tempo para fazer o círculo e desfazer o círculo, mas a troca ali, do conhecimento

no círculo, é fundamental (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referência).

O simples ato de pôr a sala em círculo proporciona uma formulação pedagógica pensada na relação ensino-sentido, mas que também se vê afetada pela forma como a própria escola organiza o espaço educativo. Isso afeta a busca desse fazer educar relacionado à produção de sentido, comprometido com relações mais dialógicas.

Em outras situações, o Estado parece atuar no sentido de esvaziar o esforço do(a) professor(a) que busca investir na qualidade de seu trabalho. O professor Aécio Lessa Macedo parece ser um bom exemplo disso. Depois de realizar uma pós-graduação, elaborar um produto justamente voltado à busca de um ensino de história mais significativo, com a produção de um material paradidático, distribuição e preparação para seu uso, sente-se frustrado com a decisão dos órgãos do Estado sobre sua vida profissional: *“O maior problema, para minha frustração, foi que a Secretaria de Educação acabou me transferindo pouco tempo depois, quando eu iria, de fato, iniciar um trabalho”* (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referência).

Isso explica sua taxativa afirmação sobre o papel do Estado e das condições de trabalho influenciando no ensino: *“Acredito que o papel do Estado é crucial. Diria que tão importante quanto o do professor”* (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referência). Ele acredita que o Estado precisa atuar junto a esse fazer docente, vindo a somar e assumindo as responsabilidades que lhe competem. Exemplo disso poderia ser justamente o apoio e o incentivo ao professor na confecção de materiais didáticos mais apropriados à produção de sentido. Para ele, a possibilidade de *“incorporar materiais didáticos alternativos, que contemplem a realidade direta e mais próxima do estudante é um caminho a ser explorado, e fora das políticas públicas também não vejo saída”* (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referência).

É exatamente essa falta de políticas públicas efetivas, pensadas, planejadas e discutidas com aqueles que estão na ponta do processo, que força as ações do professor a se deslocarem para o terreno personalista e voluntarista, transferindo, ao invés de compartilhar com ele, as responsabilidades pela educação:

[...] o grande problema é que, às vezes, a gente dá um pontapé inicial, mas não tem como ficar fiscalizando a implementação, que depende ainda. Não é uma política pública, é uma política muito isolada, então, assim, a gente depende muito da boa vontade do colega, de tentar ter o mesmo tino, de ter a mesma gana que a gente tem por fazer algo diferente (Aécio Lessa

Macedo, 2020, entrevista referência).

As palavras do docente induzem-nos a pensar que é muito difícil seguir enfrentando a complexidade de um ensino de história provocador de sentido, sem que sejam modificadas as reais condições de trabalho do professor. É nesse contexto que emerge a imagem problemática do docente herói, que, apesar de todas as dificuldades, de ser subvalorizado, de ter que trabalhar em vários lugares, pode (torna-se uma questão de querer) e deve (é uma obrigação) superar todos os obstáculos e desafios realizando um trabalho abnegado.

Com base nas entrevistas, constatamos que mudar as condições de trabalho do(a) professor(a) comprometido(a) com a produção de sentido passa por uma alteração em seu regime de trabalho. Mais uma vez, o tempo surge como questão fundamental, quase uma ironia, já que se trata de uma área em que ele é conceito central. Sem dúvidas, ele afeta o trabalho do(a) professor(a) de múltiplas maneiras, não apenas quando está em jogo o esforço de aprendizagem histórica do(a) aluno(a), mas também como fator decisivo do planejamento e da realização do trabalho educacional.

Nessa perspectiva, as respostas dos(as) professores(as) corroboram esse modo de compreender a problemática, com claras referências às interferências exercidas pela carga horária de trabalho a que são submetidos, afetando diretamente a qualidade de seu fazer, aprisionados como estão a uma rotina desgastante e desestimulante, que vai forçando o(a) professor(a) em direção às práticas mecanizadas. Isso compromete o processo docente de planejar e refletir sobre a sua prática, o que contribui para separar o significado e o sentido de seu fazer, ameaçando torná-lo alienado. Essas questões atravessam insidiosamente a prática dos docentes, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] eu acho que o que a gente mais precisa é tempo! Para o planejamento! Porque eu precisei de quantas leituras para que eu pudesse perceber isso, então se você está tendo tempo para estudar é o professor estudante, entendeu! Então o professor não tem como não ser estudante, se ele deixa de ser estudante, a aula dele vai ficar muito igual sem mudanças, fica daquela coisa igual mesmo [...] então, isso aí, precisa de quê? De leituras! Quanto tempo eu não dediquei para que eu pudesse descobrir isso! E tamanha era minha alegria quando eu encontrava um link, e dizia: nossa, isso aqui! Então é um tempo para você se dedicar. [...] E aí a gente consegue mais com 40 horas [risos] e tudo mais. É! Não é impossível, se você quiser se dedicar mesmo, anular algumas horas da sua vida de lazer, de família, como no mestrado a gente anula, mais a gente sabe que são dois anos somente, mas você trabalhar 25 anos anulando tudo isso porque não tem tempo para preparar uma aula [...]. Eu acho que uma coisa que

complica a gente é isso! (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referência).

A fala da professora deixa claro que a atuação em sala demanda tempo e reflexão, tempo para pensar e refletir, pois aí se encontram as condições para o exercício crítico de sua atuação, lhe permitindo repensar, reelaborar e enfrentar os desafios para a concretização de um ensino de história significativo, tanto para si como para seus(suas) alunos(as). Também deixa nas entrelinhas a importância da formação e do professor pesquisador, ou seja, daquele que estuda sobre o seu fazer buscando aprimoramento. Ao mesmo tempo, não deixa ainda de reconhecer esse lado mais humano do professor, que é também o “professor normal” de que fala Charlot (2014).

Para mim, o fundamental foi tirar o peso! Da responsabilidade! Entendeu? A gente não é pai dele, não é mãe, não é salvador da pátria, não é messias, a gente é professor, mediador, o professor que ensina, estuda, troca conhecimentos, faz o melhor que pode naquilo que ele acredita (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referência).

Não cabe ao(à) professor(a) ser herói, isso lhe sobrepassa. Muitas vezes, ele é refém de uma rotina que o engole e lhe cobra (seja pela sociedade, pelo Estado, pelos pais, pelos alunos, pela escola) responsabilidades que, por vezes, não são suas. Sobrecarregado de tarefas e atribuições que fogem ao que seria o seu trabalho, e ainda precisando conviver com diversas formas de violência (simbólicas ou reais) que refletem essa sociedade extremamente desigual e violenta, esse profissional vê-se, constantemente, diante da prova de “fé” no seu fazer docente.

Em síntese, ao(à) professor(a) da rede pública são exigidas flexibilidade e soluções, mas sob condições muito desfavoráveis. Para Aécio Lessa Macedo, por exemplo, que se dedica a produzir materiais alternativos para tornar suas aulas mais significativas para os(as) alunos(as), o tempo dedicado ao planejamento é crucial. Ele analisa essas condições de trabalho da seguinte forma:

[...] [o professor] não recebe por produção de material didático, não é!? Ele tem uma carga horária preestabelecida, que ele tem que cumprir! Ele é assolado por um ritmo de trabalho bem pesado e ao mesmo tempo ele não recebe a mais por isso, mas em compensação a gente não tem saída, a produção de material didático [...] traz para gente essa necessidade, se a gente quiser de fato atingir esse aluno na busca de sentido (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referência).

É necessário, aqui, destacar o longo tempo exigido para a atividade de planejar, o tempo dedicado à produção didática, o tempo do preparo das aulas etc.

Reconhecer as condições necessárias para essa dedicação, para a prática desse esforço intelectual é de fundamental importância para criar um terreno fértil a um ensino emancipador, que dribla as armadilhas e tentações de um ensino bancário, mecânico e prisioneiro do livro didático. Uma hora aula significa muitas outras de planejamento. É isso que leva, unanimemente, à constatação, nas dissertações analisadas, de que a noção de tempo é essencial para a gestação de cada uma das propostas de enfrentamento do problema do sentido. Ou seja, é preciso tempo para refletir, para pensar, para elaborar as estratégias e a aula. Tudo isso requer, incondicionalmente, estudo e planejamento. Ainda que, vez por outra, o(a) professor(a) possa improvisar, dificilmente será possível construir um ensino de história mais significativo sem que haja tempo para refletir, planejar, para a autocrítica, para escutar o outro.

Grande parte dos(as) professores(as) do ensino público compartilha com a professora Girleide Barbosa Fontes a opinião de que é preciso trabalhar 60 horas para alcançar uma renda aceitável. O que torna sintomático e expressivo seu relato a seguir: *“minha pretensão era de fato não ficar mais no REDA por conta justamente do cansaço também, por que eu já tinha 40 horas no IFBA, então essas 20 horas no Estado também é uma rotina muito cansativa”* (Girleide Barbosa Fontes, 2020, entrevista referência). Obviamente, pesaram nessa decisão os diferentes regimes de trabalho, mas não deixa de surpreender que uma pessoa que havia acabado de enfrentar um grande desafio para complementar sua formação abdique daquele que seria, dentre as opções, o seu fazer por excelência, deixando de lecionar e passando a assumir o trabalho administrativo, como é o caso dela.

Assim, o ser professor(a) se perde no tempo, tanto do trabalho como do fazer docente, transmutado em rotina, sob moldes de uma realidade na qual a cultura escolar absorve de tal forma o sujeito no conjunto do seu cotidiano que faz com que muitas questões passem despercebidas, precisamente em razão

[...] da correria. A gente acaba entrando em uma escola, às vezes dá aula e vai para outra sala correndo, depois sai da escola, vai para outra escola, em outros momentos, então, essa rotina que sobrecarrega o professor faz com que muitas vezes a gente não perceba dentro da própria escola questões que são provocativas (Girleide Barbosa Fontes, 2020, entrevista referência).

É evidente que todos esses elementos vão atravessando a prática docente e influem real e efetivamente na dimensão pedagógica. O peso, por exemplo, do

regime de trabalho sobre a qualidade da prática pedagógica é muito bem colocado por uma das entrevistadas:

[...] a questão salarial mesmo, que isso acaba pesando para contribuir para que o professor dê sentido a sua prática, a sua profissão, que é daquilo que ele vive. Então um professor, se a gente for comparar os salários de um professor do Instituto Federal com um professor da rede estadual, professor que tem carga horária de 40 horas ou que tenha dedicação exclusiva no Instituto Federal, ele não atua em nenhuma outra escola, a questão da carga horária docente também, que na rede estadual é gigantesca, acho que ainda hoje um professor efetivo, quando eu saí, em 2019, um professor efetivo [...] porque 20 horas eram 13, quarenta 26, e aí lá, um professor de 40, a gente tem professor de dedicação exclusiva que tem 12 aulas, e aí ele tem tempo e tem uma carga horária que é destinada justamente para ele fazer pesquisa, para ele participar de grupos de pesquisa, para ele prestar atendimento escolar ao aluno, aulas de reforço. Então um professor de 40 horas com apenas 12 aulas tem disponibilidade para fazer outras coisas, inclusive formação (Girleide Barbosa Fontes, 2020, entrevista referência).

A maioria dos(a) professores(as) de história, como já mencionado, acredita que seu fazer é capaz de transformar a realidade. Muitas vezes é esse o combustível que os move. Curiosamente, quando referimo-nos às responsabilidades de ensinar história e às condições de trabalho, sobre o fato de que o(a) professor(a) precisa ser capaz de atribuir sentido ao seu fazer, parece que estamos misturando alhos com bugalhos. Entretanto, a perda de sentido do fazer docente tem um impacto direto e avassalador em qualquer tentativa de mudança e na busca de um ensino que seja mais significativo para os(as) alunos(as).

Para além da necessidade de mudança nas condições de trabalho, os(as) professores(as) também destacam as demandas por investimento em cursos de formação continuada. Aliás, parece haver uma relação dialética entre demandas, isto é, os investimentos em formação acabam acarretando uma maior consciência da complexidade do trabalho produtor de sentido e, conseqüentemente, a exigência por mais tempo disponível para a pesquisa e para o planejamento da prática docente.

3.4 SERÁ, AFINAL, O PROFHISTÓRIA UMA RESPOSTA PARA O PROBLEMA DO SENTIDO?

Na esteira desta discussão, decidimos refletir, aqui, sobre as implicações do PROFHISTÓRIA para o processo de repensar as práticas fomentadoras de um ensino comprometido com o enfrentamento dos problemas ligados ao sentido do

saber histórico. Mais uma vez, é importante ouvir o que pensam aqueles que estão na linha de frente, buscando transformar suas práticas frente aos inúmeros desafios interpostos, já que os(as) professores(as) participantes desta pesquisa reconhecem as imensas dificuldades para concluir o desafio dos estudos, ao passo que também dão testemunho dos ganhos advindos do retorno a eles, ou seja, a ler, a se conectar com a academia e a exercitar a reflexão sobre suas práticas de ensino.

Sobre a experiência do PROFHISTÓRIA como possibilidade de contribuir para a superação dos obstáculos ligados ao sentido do saber histórico, assim responde uma das docentes entrevistadas:

Vamos dizer que há uma tentativa. A partir da proposta mesmo do curso, porque a ideia do PROFHISTÓRIA é você formar, contribuir para formação continuada de profissionais que estejam atuando na área, então a proposta do programa em si é justamente essa, fazer com que a prática docente seja significativa e tenha sentido para o docente e, consequentemente, para os alunos. Então, é a proposta do programa sim, existe essa tentativa [...] apesar de ter sido uma novidade, mas eu posso dizer que foi positivo e que foi produtivo sim, e que a proposta do curso é dar sentido à história ensinada (Girleide Barbosa Fontes, 2020, entrevista referência).

Ao mesmo tempo, implicitamente, seu relato evidencia a importância de que o professor perceba, também, o sentido de sua prática. A formação continuada parece ser um caminho capaz de auxiliar o(a) professor(a), ao menos nesse processo reflexivo que a profissão tanto exige, ainda mais quando se trata da disciplina aqui em questão. Isso fica ainda mais visível e marcado na experiência da professora Ana Paula da Silva Santos, que reforça a ideia – também presente em sua dissertação – de que o professor precisa se assumir como pesquisador de sua própria prática pedagógica:

Com certeza! É você voltar a estudar, é o professor pesquisador, um professor, na verdade, nunca deveria deixar de ser pesquisador. Ele tinha que ser pesquisador a vida toda, enquanto ele ensina ele pesquisa e enquanto ele pesquisa ele ensina,. Isso é, chega a ser utópico, na vida que a gente tem, mas quando isso acontece o resultado é outro. A gente faz esse esforço, dois anos no mestrado! Um esforço tremendo! Se diminuíssem 20 horas da nossa carga horária não daria para gente a fazer a vida toda, quando eu estava lendo [risos] podia ser assim! Porque a gente não pode pesquisar e ensinar, ensinar e pesquisar a vida toda, e só ensinar 20 horas e ter o mesmo, do mesmo jeito que eu vou 40 horas para a escola eu ia 20 e as outras 20 eu ia para a faculdade! E ganhava o mesmo tanto! Então, assim eu tenho certeza que ia ser diferente, tanto para a gente quanto para os alunos (Ana Paula da Silva Santos, 2020, entrevista referência).

A professora também destaca as dificuldades de se realizar o mestrado, mais

uma faceta dos imensos desafios impostos pelas condições de trabalho, que ao final tem influência direta sobre a dimensão pedagógica. Outro docente analisa a questão da seguinte forma:

Sem dúvida alguma o PROFHISTÓRIA é uma conquista gigantesca no que tange à busca de sentido ao que se ensina e aprende. Colocar o ensino de História como objeto de pesquisa e viabilizar a possibilidade para que professores conectem pesquisa acadêmica com vivência e experiências em sala de aula é, talvez, o melhor caminho para a superação de problemas estruturais na educação e no ensino de História (Aécio Lessa Macedo, 2020, entrevista referencial).

Prática e teoria, essa união se faz presente nos trabalhos do programa, como expresso nas proposições do professor. Essa relação é um poderoso instrumento na busca por construir estratégias para enfrentar a problemática do sentido, através do qual, claramente, todos(as) os(as) professores(as) reconhecem na proposta do PROFHISTÓRIA uma tentativa válida de atuar sobre as práticas desse ensino de história mais significativo e, portanto, capaz de produzir sentido. Porém, é preciso pensar como fazer dessa uma prática plural, dialógica e, sobretudo, responsiva, afetando aqueles que se encontram na sala de aula, de forma que também eles valorem, impliquem a vontade, reflitam e busquem um ensino produtor de sentido, tanto para si como para seus(suas) alunos(as). Por isso é tão importante que esses saberes não se tornem meramente acadêmicos, distantes da prática social.

Assim, o PROFHISTÓRIA pode vir a se constituir em um importante instrumento de busca por um ensino de história mais significativo, tanto por suas proposições e produtos como pelas reflexões teóricas gestadas em seu domínio sobre o fazer docente. Entretanto, os saberes nele produzidos precisam ganhar circularidade e manter vivo o contato com a prática, estabelecendo um diálogo com os chamados “professores normais”, aos quais se refere Charlot (2014), que “conversam” com seu fazer diário no processo dinâmico de pensamento e reflexão sobre o ensino e os problemas concretos que afligem os(as) professores(as), mas sem perder de vista as condições reais de trabalho, lastro de todas as discussões sobre a necessidade de que o ensino de história seja capaz de produzir sentido para os sujeitos a quem se dirige.

4 PROPOSIÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras
do meu universo.
O mundo é tudo o que acontece.
(Ludwig Wittgenstein)

É muito comum a atribuição de um caráter teórico aos trabalhos que tocam a questão do sentido, aqui nada mais distante da verdade. A temática emana e incide precisamente em torno da realidade concreta, do fazer da sala de aula, no desenvolvimento do dia a dia da ação pedagógica que se vê desafiada pela necessidade de um ensino capaz de produzir sentido, já que o ato de conhecer representa também, em última análise, o ato de imprimir sentido. A problemática ao seu redor se evidencia precisamente quando, no fazer diário, o(a) professor(a) se depara com uma realidade na qual o ensino de história enfrenta questionamentos sobre a validade do que é ensinado, constituindo, assim, um obstáculo à aprendizagem. Traduzido na linguagem cotidiana da sala, o problema estudado tem a ver com a capacidade de os alunos atribuírem sentido e significado ao conhecimento histórico.

Dessa forma, o desafio está em criar as condições para que os sujeitos aprendentes possam fazer do conhecimento histórico um ato valorativo, em que seja possível implicar suas vontades e desencadear o esforço intelectual, num processo de compreensão que envolva a produção de sentido. Isso exige do fazer docente um pensar atuante e propositivo, no como ensinar história de uma maneira mais significativa. Nisso reside esta nossa busca por pistas sobre a forma como outros(as) colegas professores(as) estão percebendo e concebendo estratégias que venham a somar nesse processo de reflexão para o enfrentamento do problema, rompendo com esse modelo que, há muito, vem naturalizando e perpetuando, especialmente na escola pública, a desconexão entre os(as) alunos(as), o conhecimento e o sentido.

O desafio, basicamente, estava em reconhecer o caráter histórico-ontológico do sentido presente nas reflexões e proposições desses colegas aqui convocados, para, a partir daí, pensarmos em estratégias de maior alcance e que contribuíssem para uma prática educativa mais significativa de ensino de história. Nessa perspectiva, foram estabelecidos dois eixos propositivos: o primeiro e principal deles,

do qual o outro é decorrência, responde pela defesa de alguns princípios epistemológicos/didáticos que podem guiar as práticas de ensino-aprendizagem; como consequência deste, pensando na possibilidade de ampliar a discussão sobre o tema, propomos a construção de um espaço para fomentar o debate e a reflexão junto aos professores e professoras que elegem como principal desafio de suas práticas a criação de condições mais favoráveis para uma aprendizagem mais significativa para seus alunos e alunas, reafirmando a necessidade de partirmos de uma perspectiva epistemológica do sentido para pensarmos as relações entre ensino e sentido no ensino da disciplina. Em ambos os casos, o que pretendemos é pensar a proposição como abertura para aprimorar o debate e fomentar novos estudos, ao invés de cair na falsa ilusão de uma receita pronta.

4.1 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS ORIENTADORES

O entrecruzamento entre o pensar teórico e a escuta/reflexão sobre o campo resultou na consideração de alguns princípios epistemológicos que podem nortear a prática docente no ensino de história, independentemente desta ou daquela estratégia ou metodologia de ensino. Esses princípios atravessam as discussões, o pensar e as práticas de sala de aula, e, ainda que pareçam óbvios, sua adoção pode fazer toda a diferença na construção de um saber mais significativo. Assim, a aula e a ação pedagógica do(a) professor(a) de história podem funcionar como condição para provocar e produzir sentido, mas é preciso estar atento a determinadas questões, como o reconhecimento do aluno como sujeito detentor de determinado capital cultural, a valoração social dos objetos de ensino, as dialéticas temporais entre presente e passado, o dialogismo entre os diferentes enunciados que se entrecruzam no processo de conhecimento, fazendo com que professor e aluno se revezem no direito à palavra enquanto intérpretes dos signos que circulam em sala de aula, como vozes implicadas no processo de ensino-aprendizagem.

Esse conjunto de princípios epistemológicos em torno do sentido e do ensino de história – que, sem lugar a dúvidas, melhor representa o produto deste trabalho – reveste-se ainda de maior relevância por ter advindo da observância do campo, do locus da sala de aula, a partir dos discursos dissertativos adotados por esses professores e professoras sobre suas práticas e estratégias na busca de um ensino

de história mais significativo e dotado de sentido. Assim, considerando essa junção entre as reflexões que emergiram do campo e do arcabouço teórico, propomos discutir uma epistemologia do sentido para pensar um ensino de história mais significativo, estabelecendo esse conjunto inicial de quatro princípios epistemológicos relacionados ao sentido e ao ensino de história.

4.1.1 A emancipação do(a) aluno(a)

O primeiro passo para se pensar um ensino que se pretenda produtor de sentido é a reconfiguração necessária da forma na qual se entendem as relações e os papéis atribuídos aos envolvidos no processo de conhecimento. Tomar a emancipação dos(as) alunos(as) como um princípio diz respeito a um reordenamento que passa a considerar os discentes como interlocutores plenos, partícipes do processo, reconhecidos como sujeitos epistêmicos e históricos; algo somente possível se pensarmos a educação de forma viva e dinâmica, deslocando a relação entre os sujeitos e o saber para o terreno da interação.

Essa reestruturação prevê, porém, como condição necessária, que se reconheça o(a) aluno(a) como sujeito portador de saberes, detentor de determinado capital cultural ou horizonte apreciativo, a partir do qual lê e atua no mundo. Para efeito das práticas de ensino, isso significa considerar a sua condição de sujeito concreto que tem uma compreensão responsiva ativa do saber ensinado. Desse modo, um ensino de história capaz de produzir sentido precisa conhecer, reconhecer e valorar a realidade desses(as) alunos(as), já que falar em compreensão é falar numa relação de interação e diálogo, em que o saber formal, para ser significativo, precisa dialogar com aqueles saberes que os(as) alunos(as) já possuem, daí a necessidade de aproximar a história da vida dos discentes. No fundo, o reconhecimento e a valoração desses saberes não é outra coisa senão a possibilidade de uma íntima ligação deles com a própria finalidade/significado/sentido da história ensinada, desde que esta esteja disposta a realmente estabelecer uma relação direta com a vida cotidiana dos(as) alunos(as).

Portanto, atestar a importância do horizonte apreciativo dos(as) alunos(as), de seu capital cultural enquanto princípio educativo epistemológico, é considerar que todo processo de conhecimento deve ser participativo para ser produtor de sentido.

Isso leva a reconhecer que os alunos e as alunas não aprendem apenas na escola, mas têm consigo um conjunto de saberes e conhecimentos, os quais não somente os situam no mundo como também mediam suas relações para com ele. Negar esse capital cultural seria o mesmo que negar a esses educandos a condição de sujeitos ativos e responsivos.

Todas essas considerações devem alertar, no entanto, o(a) professor(a) sobre o risco de pelo menos três situações igualmente problemáticas. A primeira diz respeito à supervalorização do conhecimento formal (escolar), a ponto de suplantar e negar outras formas também importantes de saber; a segunda não nega, mas pressupõe como já conhecida a “realidade” dos(as) alunos(as), o que pode criar visões distorcidas ou homogêneas sobre o horizonte social apreciativo dos(as) alunos(as).

Apesar de diferentes, há um denominador comum entre essas posturas, porque, de uma forma ou de outra, acabam desvalorizando o que se defende aqui como um princípio educativo: o conhecer e o reconhecer do capital cultural/horizonte apreciativo dos(as) alunos(as) como elemento-chave para estabelecer a comunicação com o conhecimento formal e, ao mesmo tempo, emancipar as inteligências dos alunos, como diria Rancière (2018).

A terceira perspectiva é o oposto das duas primeiras, porque, na verdade, hipervaloriza ou mesmo idealiza o conhecimento dos(as) alunos(as), como se não encerrasse limites ou fosse autossuficiente. Na verdade, esse capital cultural acumulado pelo(a) aluno(a) é sempre um limite e uma possibilidade, daí sua condição paradoxal, uma vez que, ao mesmo tempo em que possibilita a valoração e a produção de sentido, pode constituir-se em um obstáculo à superação de certas representações ou valores, ou até mesmo ser um empecilho ao avanço na qualidade da compreensão responsiva.

4.1.2 Fazer dialogar com diferentes temporalidades

O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário) (BAKHTIN, 2018, p. 382).

A história é a expressão desse sentido, por isso tem por obrigação fazer dialogar dois tempos distintos, o que passou e o que estamos vivendo. Eis porque é tão importante encontrar o equilíbrio nessa relação. O passado pelo passado carece de sentido para o presente, já o presente pelo presente deixa de ver no passado qualquer importância, tampouco serviria pensar apenas no devir do futuro. As questões da ordem da temporalidade, sem dúvida alguma, constituem-se como o distintivo da disciplina, devendo merecer especial atenção no processo da ação educativa. Afinal, esta discussão está também diretamente imbricada tanto com a questão da realidade dos(as) alunos(as) e seus saberes como com a questão do currículo e dos conteúdos históricos a serem trabalhados, todos atravessados pelo próprio sentido da história.

Dessa forma, o(a) professor(a) de história media não somente a relação entre o saber, a história, o ensino e o sentido, mas também precisa estabelecer o diálogo entre tempos e linguagens distintas. Seu papel é fundamental no processo de reflexão sobre as relações dos seres humanos com o tempo e seus reflexos em suas vidas, não podendo esquecer que em torno dessas relações existem disputas de poder e narrativa. Logo, é inegável que o capital cultural dos(as) alunos(as) envolve a dimensão que contempla a forma como vivenciam e se relacionam com a temporalidade, a qual se encontra hoje muito pautada no presenteísmo, conforme referido por Hartog (2018). Isso reforça ainda mais a necessidade desse(a) professor(a) pensar estratégias que permitam uma consciência histórica crítica dos aprendentes. Ademais, todo e qualquer conteúdo de história se encontra imerso nessa lógica que nos obriga a lidar com os tempos do passado, presente e futuro.

Essa comunicação cultural entre vivos e mortos – entre presente e passado – precisa reconhecer de antemão o paradoxo da imutabilidade do passado na sua condição efetivamente material frente a seu caráter modificável e mutante e enquanto narrativa, tanto no aspecto do sentido como no aspecto expressivo, o que lhe exige assumir uma índole eternamente inacabada. A história é, por princípio, dialógica, por isso ela precisa construir relações que permitam ouvir o passado, num diálogo entre tempos e sujeitos distintos, que somente é possível se intermediado por algum sentido.

Por conseguinte, o passado se revela pelo significado que tem para nós, produto de uma memória coletiva fundamental. Esse fato também está diretamente

relacionado ao entendimento da história como um empreendimento a favor das transformações sociais, até porque isso aclara a consciência de situar o fazer história, no e para o presente. Essa leitura implica muito mais que a simples relação passado-presente, isto é, significa defender uma relação fundamental entre o saber histórico e a prática social, assumindo o potencial papel social e transformador da história. Para isso é preciso fazer falar tanto o presente quanto o passado; a hipertrofia de qualquer das partes compromete o sentido mesmo da relação. Portanto, um ensino de história com sentido precisa estabelecer pontes e diálogos entre os enunciados de antes e os de agora.

4.1.3 Currículo como acervo dinâmico de objetos socialmente significativos

O currículo representa um ponto de inflexão nesta discussão, já que se pode dizer que ele nasce do confronto entre presente e passado. Pensar um ensino de história produtor de sentido obriga o(a) professor(a) a discutir e a encarar a questão curricular. Não há como fugir da relação do ensino com os conteúdos estruturados pelos sistemas de ensino. Promover o debate curricular torna-se condição primordial, já que os conteúdos históricos precisam ser capazes de estabelecer relações significativas com os(as) alunos(as). Desse modo, a eleição dos conteúdos e a definição curricular são também enunciações na dinâmica comunicativa, ou seja, são práticas discursivas com estreita relação com as práticas de significação e de atribuição de sentidos, inclusive daqueles envolvidos nas relações de poder, com incidência direta nas relações de ensino-aprendizado.

Não por acaso, muitos(as) professores(as) fizeram referência nas suas estratégias justamente à necessidade de relacionar a história à realidade dos(as) alunos(as), de maneira que aquela seja mais próxima desses sujeitos. O(A) professor(a) atua ativamente intermediando esse processo, de forma que o currículo não pode ser pensado e aceito de forma unilateral. As formas como a eleição de seus objetos se dão dizem muito sobre a possibilidade ou não de se produzir sentidos. Por isso, discutir o currículo na prática da sala de aula deve levar-nos a questionar se aqueles conteúdos ali presentes são capazes de, efetivamente, estabelecer essa relação de proximidade – e utilidade – com a vida cotidiana dos alunos e das alunas; em síntese, se conseguem se converter em ato valorativo.

Dessa forma, se aliarmos as reflexões teóricas às evidências que foram emanando do campo empírico da pesquisa, especialmente aquelas provenientes das estratégias propositivas dos(as) professores(as) para o enfrentamento do problema da falta de sentido no ensino de história, perceberemos uma grande coincidência: a defesa da vital e urgente necessidade de se discutir o currículo de história como possibilidade de produção de relações mais significativas entre presente e passado, e de modo a garantir uma proximidade com os alunos e as alunas do ensino público, para os(as) quais esse currículo deve estar dirigido.

Além disso, o currículo também deve ser capaz de propiciar um espaço de consciência crítica, que tenha por horizonte o atuar para transformar as realidades cotidianas, devendo então a história servir como importante aporte para a constante reflexão dos sujeitos. Logo, defender o currículo como acervo dinâmico de objetos socialmente significativos, estabelecendo a conversa entre saberes e tempos, significa dizer que ele não pode ser uma abstração desconectada da realidade, pois assim ele recairia apenas no passado, ou única e exclusivamente no presente.

Considerando as análises aqui desenvolvidas, constatamos que os professores o entendem como uma construção dinâmica e relacional, não mais como um processo vertical de cima para baixo que se impõe aos outros. Daí também atestarmos, aqui, a necessidade de incorporar elementos ao currículo, como a história local, o que permitiria uma maior proximidade com os objetos socialmente valorados pelos(as) alunos(as). Ademais, precisamos pensar na história temática e nas possíveis correlações que podem propiciar a criação de pontes entre o presente e o passado, considerados elementos indispensáveis para qualquer ação que se queira realizar num ensino de história mais significativo.

4.1.4 O conhecimento histórico como diálogo mediado entre múltiplas vozes e materiais

Todo esse processo de atribuição de sentido evidencia que o conhecimento histórico, mais que qualquer outro, é um diálogo mediado entre múltiplas vozes e materiais, de maneira que o ensino de história deve assumir por princípio, no seu fazer, a dialogia como prática que o atravessa a todo instante. Não é por acaso que a dialogia é o elemento fundante em toda a teoria do Círculo de Bakhtin e de Paulo

Freire, sendo um pilar e situando-se na essência mesma da linguagem e da comunicação. Centrada no diálogo entre o Eu/Outro, a dialogia atravessa todas as práticas sociais, principalmente a pedagógica. A história nada mais é que uma das formas dessa comunicação intermediada pelo tempo, que deve abarcar as vozes do presente e do passado, dos indivíduos e da sociedade a um só tempo.

Essa prática dialógica faz toda a diferença na estratégia metodológica do(a) professor(a). Antes mesmo de começar a falar, na aula, o(a) professor(a) já está escutando. São várias as vozes que se revezam nesse processo, as do passado e as do presente, as do(a) próprio(a) professor(a) e as dos alunos(as), dos autores dos livros e demais materiais didáticos, das fontes históricas etc., fazendo com que se revele a condição dialógica da comunicação envolvida no conhecimento. Isso permite perceber a aula como uma cadeia ininterrupta de falar e escutar. Ou seja, a aula é um diálogo polifônico.

Nesse cenário, a referência a essa escuta vai muito além do mero ato de ouvir, pois diz respeito a uma escuta imersa nas dinâmicas da comunicação, que exerce o papel de mediar as relações entre os seres e o mundo, atravessando as próprias enunciações que se reafirmam no axioma de que o “eu” não pode existir sem o outro, num processo em que as falas se encadeiam em uma sucessão de enunciados interligados, elos de uma mesma cadeia. Assim, o(a) professor(a) deve apreender a aula como esse acontecimento que torna necessário falar e escutar as múltiplas vozes numa construção individual e coletiva, produzindo sentidos e garantindo o espaço para que esses conhecimentos históricos sejam valorados e dialogados.

4.2 CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE DIÁLOGO E REFLEXÃO VOLTADO À SALA DE AULA

Além da discussão sobre os princípios epistemológicos expostos acima, propomos – como sequência ou consequência natural da necessidade de fomento ao exercício da dialogia e do pensar crítico no fazer pedagógico – a construção de um espaço digital para o intercâmbio e discussão dos professores das escolas públicas engajados em promover um ensino de história produtor de sentido, de modo a favorecer a troca de experiências e contribuir para o enriquecimento

recíproco das práticas de ensino. É fato que as pesquisas vêm adentrando a sala de aula, mas nem sempre o inverso ocorre, isto é, a sala de aula adentrar a pesquisa. Por isso, é preciso reconhecer as estratégias elaboradas a partir da prática do chão da sala de aula, de modo que os docentes possam falar e ser escutados, expor suas realidades, suas angústias, suas demandas, garantindo precisamente as condições para que haja um espaço comum de reflexão e apoio aos enfrentamentos dos problemas, especialmente os problemas relacionados aos desafios de um ensino que seja mais significativo para os(as) alunos(as).

A discussão sobre sentido e ensino de história não está, portanto, restrita à academia, ela está presente em muitas escolas, acompanha as práticas de muitos(as) professores(as), mas nem sempre encontra o apoio necessário para aprofundar as reflexões, estimular a criatividade, fortalecer e divulgar o que vem sendo feito silenciosamente nas aulas de história. Por isso, propomos a construção de um espaço para ampliar a interação entre escola e universidade, convocando colegas professores e professoras a dialogar, participando de um dos projetos “A aula de História como prática de conhecimento na Educação Básica”²⁹, do grupo de pesquisa “Ensino de História e História da Educação”. Mesmo em uma época de pandemia, é possível, sim, com o uso da tecnologia, criarmos um espaço de estudos e intercâmbios de experiências, servindo não somente a futuras investigações, mas construindo desde já a possibilidade de um espaço no qual sejam os(as) professores(as) os detentores da palavra, passando também à condição de pesquisadores de suas próprias práticas, num diálogo mais profícuo com as teorias.

Penso, como membro do referido grupo de pesquisa, ser esse espaço um importante mediador de alocação de material teórico, incentivo a outras pesquisas, coleta de dados, ou seja, fundamentalmente um espaço de escuta e diálogo, de intercâmbio para os(as) professores(as) dispostos a produzir práticas de ensino mais participativas. Pretendemos aprofundar o diálogo com outros(as) colegas professores(as) que também enfrentam a necessidade de uma história mais significativa para os(as) alunos(as), discutindo principalmente as soluções por eles apresentadas. Enfim, o propósito é construir um espaço para compartilhar

²⁹ O grupo de pesquisa já existe na UNEB e é coordenado pelo professor Dr. José Gledison da Rocha Pinheiro, tendo por objetivo analisar os processos de produção de sentido e de compreensão envolvidos nas práticas enunciativas de professores de história da rede pública de ensino. Este, portanto, representa uma excelente oportunidade para implementar tal proposta.

experiências exitosas e para, especialmente, compreender os princípios que estão por trás delas, capazes de reavivar a relação do ensino de história com a produção do sentido.

A ideia é organizar e dar início aos trabalhos contando com a colaboração dos membros do próprio grupo de pesquisa, já que todos, de alguma forma, estão envolvidos nesse processo, compartilhando as preocupações em torno do ensino de história e do sentido. Além disso, contaremos, ainda, com a participação dos colegas que participaram desta pesquisa por meio de suas dissertações e entrevistas. Suas proposições são importantes pontos de referência e apoio que devem se unir a esse debate.

Nesse percurso, será relevante estender esse contato aos colegas do programa, de turmas variadas – tanto as anteriores quanto as mais recentes –, pois, além de recobrirem um vasto espectro do território baiano e de distintas realidades de sala de aula, esses mestres e mestrandos têm contatos com outros(as) colegas professores(as) de história, de forma que, seguramente, encontraremos aí pessoas que compartilham dessa preocupação e do entendimento da questão do sentido como atravessando todo o processo de ensino, sem o qual não é possível avançar, de forma que pouco a pouco construiremos uma rede de professores e professoras das redes públicas de ensino, preferencialmente da Bahia, quer sejam pertencentes à capital ou a outros municípios. Consideramos, ainda, a possibilidade de incluir os(as) professores(as) em processo de formação, que estão adentrando a sala de aula nos seus estágios supervisionados, o que nos seria possível por meio do acesso às turmas coordenadas pelo orientador desta pesquisa.³⁰

Devemos, dessa maneira, dar forma a um grupo heterogêneo de professores(as), que se encontra em pleno exercício e com o grande desafio de ensinar história, fortalecendo e ampliando esse espaço de estudos e troca de experiências que, inicialmente, será estruturado e viabilizado através da mediação tecnológica. Considerando as dimensões do território baiano, particularmente no atual contexto pandêmico, a criação de uma página em ambiente virtual deverá servir como meio facilitador de interação, a fim de publicizar/popularizar as

³⁰ Essa perspectiva visa, de alguma forma, aproximar o debate sobre a questão da formação como elemento importante nesse pensar (ainda que admitamos que, por diversas razões, a discussão da formação tenha ficado subliminar no texto deste trabalho), constituindo um ponto sensível e fundamental no que concerne à reflexão sobre o ensino. Portanto, cabe ao docente atenção especial a essa questão tão fundamental, como é a atribuição de sentido.

produções e trocas de experiências.

Nesse espaço, queremos reunir e disponibilizar, além das produções acadêmicas que trabalham a questão do sentido e do ensino de história, também as experiências daqueles que se encontram dentro da sala de aula, seja por meio da forma como percebem e concebem o problema ou pelas estratégias adotadas para o enfrentamento, fomentando esse espaço de diálogo e intercâmbio, travestindo de um sentido prático o fazer do(a) professor(a) de história.

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, com esta pesquisa, estudar como um grupo de professores-pesquisadores do PROFHISTÓRIA vem desenvolvendo suas pesquisas, planejamentos e estratégias de ensino para responder às demandas dos alunos e das alunas por um ensino de história que tenha mais significado para suas vidas. Neste estudo, tomamos por base as dissertações produzidas por esses pesquisadores e seus discursos como professores sobre a maneira como planejam e realizam suas aulas. A isso se somaram alguns objetivos específicos que buscaram dar conta de entender: a) como no estudo e nas proposições formuladas no âmbito das dissertações selecionadas o problema do sentido é enfrentado; b) de que maneira, em suas reflexões sobre as práticas de planejamento e de ensino, o professor acredita contribuir para tornar a aula mais significativa para os(as) alunos(as). Com base nos resultados, elaboramos um conjunto de princípios epistemológicos, como proposição para continuar fomentando a discussão e para, quiçá, orientar um fazer pedagógico que seja capaz de produzir sentido para os(as) alunos(as).

Para responder aos questionamentos, buscamos aprofundar o conhecimento dos contextos das relações em torno do ensino de história sob a ótica do chão da sala de aula, além de discutir as estratégias que vêm sendo adotadas à luz de uma análise crítica ancorada na teoria bakhtiniana e freireana. Esse cruzamento entre teoria e campo permitiu a identificação de algumas pistas importantes sobre a articulação entre sentido e ensino de história, promovida pelos professores e professoras partícipes da pesquisa. As teorias da filosofia da linguagem pautadas no Círculo de Bakhtin e os estudos de Freire sobre a educação como prática

comunicativa fundamentaram as análises sobre a relação ensino de história/sentido, além de servirem de aporte orientador para nossas próprias práticas, que não serão mais as mesmas.

Enfim, o problema do sentido é concreto, é palpável em toda sala de aula. E vai ainda mais além, está na raiz de muitas outras questões que são objeto de tantos trabalhos; uma discussão importante que pode seguir avançando. Esta pesquisa foi se justificando a cada instante no decorrer de sua execução, demonstrando, especialmente por meio da revisão bibliográfica, o quanto o tema permanece atual. Ao longo das três últimas décadas foram muitas as mudanças ocorridas no processo de ensino e aprendizagem e na forma de considerar as relações entre professores, alunos e saberes. No entanto, mesmo reconhecendo os muitos avanços nessa relação, constatamos o quanto o problema do sentido é ainda agudo e explícito, algo que, para além da teoria, é descrito por professores(as) como um flagrante descompasso entre ensino e aprendizagem. Esses docentes continuam a expressar os desafios que enfrentam em seu cotidiano para democratizar o saber histórico e torná-lo mais significativo, a despeito das tentativas de inovação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012. p. 21-39.
- ALMEIDA, Leandro Rosetti de. *Museu da Lembrança: história ensinada, narratividade e memória*. 2016. 161 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- AZEVEDO, Patricia Bastos de. Ensino de história, história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015a. p. 125-142.
- _____. História Ensinada e Dialogismo: prática de letramento no 6º ano do Ensino Fundamental. *Revista História Hoje*: publicação da Associação Nacional de História, Marília, v. 4, n. 8, p. 57-80, 2015b.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. Problemas da Poética de Dostoiévski. Tradução Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. *A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si*. 2016. 170 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BARBOSA, Helena Cristina Dias de Oliveira. *Desafios da história ensinada: construção das memórias sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial*. 2016. 177 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Estudo de História) – Instituto de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASSO, Itacy Salgado. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. 1994. 148 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc; FEBVRE, Lucien. Pour le renouveau de l'enseignement historique. *Annales d'histoire économique et sociale*, Londres, Cambridge University Press, t. 9, n. 44, p. 113-224, 31 mar. 1937.

_____. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*: aula inaugural proferida no *Collège de France* em 23 de abril de 1982. Tradução Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 1982.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico*. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (Org.). 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____; PASSERON, Jean-Claude; *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRITO JUNIOR, Ediney de. *Desafios para ensinar e aprender história: aprendizado e educação histórica*. 2018. 106 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil, 1980-1998*. Passo Fundo: EDIUPF, 2001.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*: publicação do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

_____. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p. 19-39.

CAINELLI, Marlene Rosa. Investigando práticas de ensino de professores de História na educação básica (Brasil – 1998-2016). In: CONGRESSO DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – Epistemologias e Ensino da História, XVI, Porto, p. 848-865, 2017.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de Conteúdo. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez. 2006.

CATANI, Afrânio Mendes et al. (Org.). *Vocabulário de Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2014.

CHESNEAUX, Jean. ¿*Hacemos tabla rasa del pasado? A proposito de la história e de los historiadores*. Tradución Aurelio Garzón del Camino. México/España/Argentina/Colombia: Siglo Veintiuno Editores, 1977.

CIAMPI, Helenice; CABRINI, Conceição; VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DENTZ, Edson von. *Saberes históricos e lugares de memória: estratégias didáticas para o ensino de história no município de Lucas do Rio Verde-MT*. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

DOSSE, François. *O império do sentido: a humanização das ciências humanas*. Tradução Ilka Stern Cohen. São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Ronair Justino de. *O ensino da História no contexto da pedagogia da alternância: um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional*. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 23-35, 2008.

FERNANDES, Aurelio Silva. *As concepções de ensino de História e a consciência histórica*. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular. 2016. 138 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil*. 2004. Tese

(Doutorado) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2004.

FERREIRA, Grace Kelly. *Folhetos de Acontecido: Literatura de Cordel e sua Função no Ensino de História*. 2018. 145 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 3 ed. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. *Didática e prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONTES, Girleide Barbosa. *Ensino de História: o currículo, o local e a cultura escolar como elos constituintes*. 2018. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8 ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Entrevista – A Educação é um ato político. *Cadernos de Ciência*, Brasília, n. 24, p. 20-23, jul./set. 1991. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/2/FPF_OPF_07_015.pdf. Acesso em 20 dez. 2020.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIARETTA, Sandra Márcia. *O Manual do Professor nos livros Didáticos de História: Apropriações e usos*. 2018. 163 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

GONÇALVES, Nadia G.; MONTEIRO, Ana Maria F. Costa. Docentes e Ensino de História: os “porquês” dos saberes e práticas em questão. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (Org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CRV, 2016. p. 387-408.

GUIMARÃES, Átila Silva Sena. *Canto negro: as músicas do bloco afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar*. 2018. 146 p. Dissertação

(Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

HARTOG, François. *Regime de Historicidade*. 1996. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog/hartog.html>. Acesso em 20 dez. 2020.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HERMETO, Miriam; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. O ensino de história entre trajetórias e epistemologias: o desafio cotidiano de articular teoria e prática na formação do professor de história. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 27, p. 337-351, jul./dez. 2012.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. Tradução Marco Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

JAQUET, Chantal. *A unidade do corpo e da mente – Afetos, ações e paixões em Espinosa*. Tradução Luis César Guimarães Oliva e Marcus Ferreira de Paula. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Cristiano Gomes. *O ensino de história na palma da mão: o WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula*. 2016. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

MACEDO, Aécio Lessa. *História e Memória de Plataforma (Salvador-BA)*. 2018. 159 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto. *Tempo*: publicação do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2016.

MENDES, Sandra Regina. A elaboração dos planos de curso e de aula e a incorporação dos conceitos de “a aula como texto” e “sequências de ensino”. In: ANAIS DO XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Natal, 2013. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/33-snh27?start=540>. Acesso em 20 dez. 2020.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 37-53.

MIOTTO, Franciele Siqueira. *Os caminhos da fé em Jesuítas: identidade e memórias de ontem e de hoje*. 2018. 95 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de

História) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria F. Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

_____. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 27-36.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educação & Sociedade*: publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, 2012.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO, 2007.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017. Documentário (84 min.).

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PACHECO, Ricardo de Aguiar; ROCHA, Helenice. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de história na pós-graduação em história. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 51-83, 2016.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. *Professor: artesão ou operário*. São Paulo: Cortez, 2018.

PINHEIRO, Jose Gledison Rocha. *Epistemologia, Linguagem e ensino de História: Sentido Implicado e Compreensão Respondente no encontro Dialógico entre palavras e contrapalavras*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.

_____; SANTOS, Stella Rodrigues. *Linguagem e Práticas no Ensino de História*. Salvador: Quarteto, 2006.

PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PRADO, Aletheia Paula Lapas. *Em cena a História ensinada: a produção de narrativas visuais na perspectiva da educação histórica*. 2018. 125 p. Dissertação

(Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Geografia, História e Documentação, Departamento de História, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

PRO DIA NASCER feliz. Direção: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini. Brasil: Copacabana Filmes, 2006. Documentário (88 min.).

RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. *La noche de los proletarios: Archivos del sueño obrero*. Tradução Emilio Bernini y Enrique Biondini. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

REGO, Teresa Cristina; BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 145-159, 2010.

RIBEIRO, Erika Minas. *História oral e história do funk na escola*. 2018. 195 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015.

SANTOS, Ana Paula da Silva. *“Festa do Lixo” na Fazenda Grande do Retiro, Salvador-BA: Um patrimônio cultural imaterial e seu caráter político-pedagógico*. 2018. 151 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Bagé, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 21-42.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor*. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Marcos Antônio da. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, dez. 2010.

SILVA, Iltami Rodrigues da. *Ensino de história e narrativa de alunos: um estudo sobre consciência histórica no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína-TO*. 2018. 157 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

VASCONCELOS, Bruna Montor. *História Ambiental e Ensino de História através da Teoria da Complexidade de Edgar Morin*. 2018. 195 p. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. Tradução Pedro Spinola Pereira Caldas. *Revista História da Historiografia*, Mariana, n. 1, p. 19-44, ago. 2008.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la historia. *Revista História Hoje*, Marília, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO INICIAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Ana Paula da Silva Santos

1) Na sua dissertação você inicia o texto dizendo que ao concluir o curso de licenciatura, ficou ansiosa para colocar em prática as teorias pedagógicas aprendidas na universidade, mas logo percebeu o quanto a realidade era desafiadora e que precisava responder perguntas simples e ao mesmo tempo complexas e significativas como: Para que serve a história? Por que preciso saber sobre o passado dos romanos? O que vai mudar na minha vida conhecer sobre o passado? Você diz que até parecia que os estudantes tinham lido Bloch, Hobsbawm, Le Goff etc., antes de nós professores. Você toca em várias questões importantes, por isso vou fazer algumas perguntas com base nessa sua afirmação.

- a) Você pode falar um pouco mais sobre essa realidade desafiadora enfrentada pelo professor, sobre a maneira como ela se manifesta na prática de um professor de história?
- b) Mesmo levando em consideração a complexidade das perguntas acima, por que o sentido surge como problema nas aulas de história?
- c) O que você tem feito para enfrentar essa realidade desafiadora tão bem traduzidas na forma de perguntas?
- d) Como professora experiente, o que pode ser aprimorado nos cursos de formação para que o professor recém-formado se sinta um pouco mais preparado para enfrentar tal realidade desafiadora?

2) Na sua dissertação, ao falar da divisão do texto, você afirma que o primeiro capítulo mostra que a pesquisa nasceu para atender a inquietações com o desinteresse dos estudantes diante do ensino da história. Pode desenvolver melhor essa ideia e falar especialmente da proposta dos círculos de cultura, como estratégia para enfrentar o problema do sentido?

3) Ainda na esteira dessa questão anterior, você afirma que a “Festa do Lixo” permitiu estabelecer pontes com outros conteúdos da história, como o período da Ditadura Militar, mas como o que fazer com outros conteúdos que constam do currículo oficial? Que sugestões você propõe?

4) Ainda sobre o currículo oficial, em que aspecto ele contribui ou não para a emergência do problema do sentido?

5) Na parte teórica do seu estudo, valendo-se de Freire, você faz a seguinte reflexão: “entendemos que ensinar história requer do educador a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra. E isso significa superar a mera transmissão de conteúdos, criar situações de troca, de estímulos na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso a novas informações, de confronto de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformações de suas concepções históricas”. Que mudanças o ensino de história precisa fazer para atender a essas expectativas?

- 6) Como você vê nesse debate a relação entre sentido e tempo (tempo histórico)?
- 7) Na sua opinião, de que modo o Estado poderia ajudar o professor a enfrentar melhor o problema do sentido, em termos de condições de trabalho, materiais didáticos e infraestrutura?
- 8) Você defende uma proposição voltada a tornar o ensino de história mais significativo para o aluno, poderíamos dizer que ao fim e ao cabo a experiência do PROFHISTÓRIA é uma tentativa de buscar um ensino de história com sentido?

Girleide Barbosa Fontes

- 1) Na sua dissertação, você inicia seu texto falando da necessidade de compreender o processo de ensinar e aprender história, defendendo o trabalho com o local como uma forma de propor uma aula de história mais significativa.
 - a) Então parece que existe falta de sentido na percepção dos alunos com relação à história ensinada. Como é que essa falta de sentido se manifesta na prática de um professor de história?
 - b) Levando em consideração essas reflexões que você acabou de fazer e seu trabalho de pesquisa realizado no mestrado, como se explica essa falta de sentido?
 - c) E que estratégias você realiza para enfrentar esses problemas na sua prática de ensino?
- 2) Sua dissertação destaca como proposição ou dimensão prática a produção de um material didático, elaborado para atender algumas das demandas apresentadas no decorrer da pesquisa. Por que você acredita que esse material ajuda a enfrentar o problema do sentido do saber histórico para os alunos?
- 3) Ainda em relação à questão anterior, você afirma que se trata de um livro destinado aos docentes do município de Conceição do Coité, no qual se discute a História local dessa cidade, buscando dialogar com a História do Brasil e a História geral. Mas o que fazer com outros conteúdos que constam do currículo oficial?
- 4) Na sua dissertação, você se apoia em diversos autores que discutem a história do ensino de história no Brasil, o currículo, a cultura escolar e história local. De todos esses aportes teóricos, o que você destaca como fundamental para refletir sobre a questão do sentido?
- 5) Como você vê nesse debate a relação entre sentido e tempo (tempo histórico)?
- 6) Queria retomar uma questão que você toca em sua dissertação, mas gostaria que você explorasse um pouco mais. Na sua opinião, de que modo o Estado poderia ajudar o professor a enfrentar melhor o problema do sentido, em termos de condições de trabalho, materiais didáticos e infraestrutura?
- 7) Você defende uma proposição voltado a tornar o ensino de história mais

significativo para o aluno, poderíamos dizer que ao fim e ao cabo a experiência do PROFHISTÓRIA é uma tentativa de buscar um ensino de história com sentido?

Aécio Lessa Macedo

1) Na prática cotidiana escolar é possível compreender que parte do desinteresse com a disciplina História está relacionado à distância que a história trabalhada em sala de aula tem da história vivida. Dessa forma, surgem com frequência os pertinentes argumentos do tipo: “Professor, isso aí que você está falando serve para quê mesmo? Por que temos que estudar a vida desses homens antigos? Qual a relação deles com a gente?”. A partir desses questionamentos percebe-se claramente a perda de sentido ao se estudar História. O currículo regular não dá conta de promover um vínculo de identificação entre os estudantes e a disciplina, que passa a ser deixada de lado. A mesma linha de argumentação é aplicada aos manuais didáticos, que trazem uma leitura desinteressante, rebuscada e muito distante da realidade dos alunos.

- a) Mesmo levando em consideração a complexidade das perguntas acima, que respostas possíveis podem ser dadas?
- b) Você atribui a emergência desses questionamentos a obstáculos ligados ao currículo e ao livro didático, fala um pouco mais sobre os problemas que provocam a perda de sentido nas aulas de história.
- c) Em relação ao currículo e ao livro didático o que poderiam mudar neles para ajudar o professor a enfrentar esses questionamentos dos alunos?
- d) E que estratégias você realiza para enfrentar esses problemas na sua prática de ensino?

2) Sua dissertação destaca como proposição ou dimensão prática um livro paradidático chamado História e Memória de Plataforma. De que forma você acredita que esse material ajuda o professor a enfrentar o problema do sentido?

3) Esse paradidático é baseado na memória de moradores antigos e ajudam a contar a história dos bairros de Plataforma e São João do Cabrito, uma história que pode fazer sentido especialmente para os alunos que moram nessa região do subúrbio. Mas em relação aos assuntos do currículo oficial da Escola, que estratégias você desenvolve no seu dia a dia?



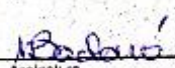
4) No capítulo de fundamentação teórica, você inicia a reflexão citando Bloch, depois você agrega à reflexão outros teóricos como Ricoeur, Benjamin, Albuquerque, dentre outros. Fica claro que seu propósito é a relação entre história, memória e ensino de história, mas, para além disso, no que esses autores podem nos ajudar a pensar a questão do sentido?

5) Como você vê nesse debate a relação entre sentido e tempo (tempo histórico) no Ensino de História?

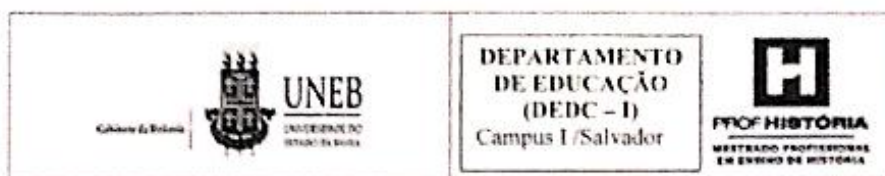
6) De que modo o Estado poderia ajudar o professor a enfrentar melhor o problema do sentido, em termos de condições de trabalho, materiais didáticos e infraestrutura?

7) Você defende uma proposição voltada a tornar o ensino de história mais significativo para o aluno, poderíamos dizer que ao fim e ao cabo a experiência do PROFHISTÓRIA é uma tentativa de buscar um ensino de história com sentido?

APÊNDICE B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: ENSINO DE HISTÓRIA: REFLETINDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS À LUZ DE UMA EPISTEMOLOGIA DO SENTIDO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 8			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ANTONIO GARCIA HERMIDA			
6. CPF: 901.382.805-00		7. Endereço (Rua, n.º): CORREDOR DA LAPINHA LIBERDADE n.º 98 ap.07 SALVADOR BAHIA 40325100	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 71992166537	10. Outro Telefone:	11. E-mail: hermida@hormail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 17, 02, 2020		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA		13. CNPJ: 14.485.841/0022-75	
14. Unidade/Órgão:			
15. Telefone: (07) 3281-6155		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Adriana Rocha Badur</u>		CPF: <u>327.418.875-00</u>	
Cargo/Função: <u>Deutora</u>			
Data: 17, 02, 2020		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Prof. M. Adilson Rocha Badur Coordenador do DEOC UNES Ren. 1.562.2018-D.O. 16/06/2018 Mat. 14.001123	

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) Antonio Garcia Hermida a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "Ensino de História: Refletindo sobre as Estratégias a Luz de uma Epistemologia do Sentido", o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

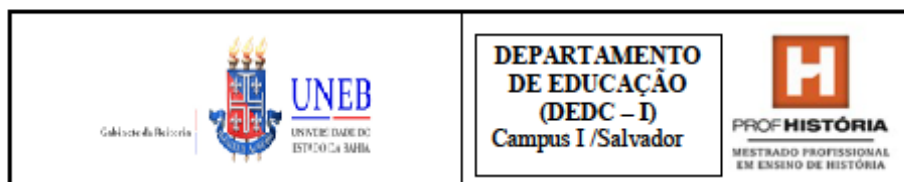
Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 17 de Fevereiro de 2022.

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

Prof. MA. Adenilde Rocha Badur
Diretora do DEDC/UNEB
Rua 1.445/2014-0, 1.º andar
Mar. 14.2011/01

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado “Ensino de História: Refletindo sobre as Estratégias a Luz de uma Epistemologia do Sentido”, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 03 de março de 2020.

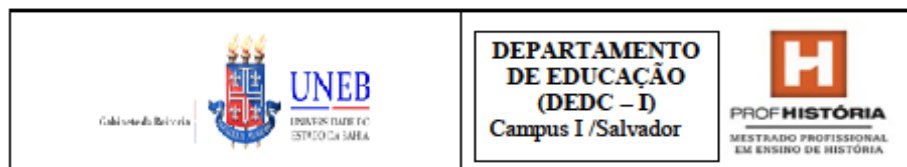
A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'A. S. L.', written over a horizontal dotted line.

Assinatura do responsável pelo projeto

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'A. S. L.', written over a horizontal dotted line.

Assinatura do orientador


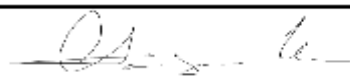
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado "Ensino de História: Refletindo sobre as Estratégias a Luz de uma Epistemologia do Sentido", vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia – Campus I, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 03 de março de 2020.

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Prof. Dr. José Gledison da Rocha Pinheiro – Orientador	
Antonio Garcia Hermida – Mestrando	

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N.º 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade n.º: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () ____/() ____/____

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: ENSINO DE HISTÓRIA: REFLETINDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS A LUZ DE UMA EPISTEMOLOGIA DO SENTIDO

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ANTONIO GARCIA HERMIDA

Cargo/Função: Discente/Mestrando do Profhistoria-UNEB

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: ENSINO DE HISTÓRIA: REFLETINDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS A LUZ DE UMA EPISTEMOLOGIA DO SENTIDO de responsabilidade do pesquisador ANTONIO GARCIA HERMIDA, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo analisar de que modo parte dos professores do PROFHISTÓRIA relacionam suas estratégias de ensino com a necessidade de produção de sentido do saber histórico, a partir de seus discursos enquanto docente e pesquisador.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, uma reflexiva sobre as estratégias a serem adotadas pelos professores frente à necessidade de um Ensino de História que faça sentido para os alunos, servindo enquanto elemento propositivo nos processos de formação continuada de professores pensada sobre