

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Júlio Rafael Miranda Lima

OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA
A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E POLÍTICOS

JUIZ DE FORA 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Júlio Rafael Miranda Lima

OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA
A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E POLÍTICOS

Monografia submetida ao curso de História da
Universidade Federal de Juiz de Fora, como
requisito obrigatório para a conclusão do Curso
de História.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

JUIZ DE FORA 2019

JÚLIO RAFAEL MIRANDA LIMA

**OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA
PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E POLÍTICOS**

Monografia submetida ao curso de História da
Universidade Federal de Juiz de Fora, como
requisito obrigatório para a conclusão do Curso
de História.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Anderson Ferrari

Prof.^a Yara Cristina Alvim

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu filho Miguel, que mesmo sem ainda ter nascido, a simples notícia de sua vinda fez com que minha vida se resignificasse, além de me dar ânimo para continuar a caminhada acadêmica e buscar um aperfeiçoamento maior pela melhoria da educação.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre me manteve de pé e em excelentes condições físicas e mentais para cada dia mais refinar meu entendimento sobre o meu curso e me fazer chegar até aqui.

Agradeço também a toda minha família, minha irmã Kézzia e meus pais Ione e Júlio, que sempre se esforçaram para que eu tivesse uma educação de qualidade e já na faculdade, mesmo em meus momentos de desânimo, nunca me deixaram desistir. Reforço um agradecimento especial à minha mãe, que sendo a primeira da família a se formar educadora, abriu as portas para que outros integrantes de nossa família aderissem à docência.

À minha esposa Juliana, que partilhou comigo todos os momentos de cansaço e nunca me deixou parar. Suas palavras me deram alegria em meio às minhas falhas, seu café fresquinho me deu energia em meio à minha exaustão e sua felicidade me deu orgulho diante de minhas conquistas.

Agradeço ao departamento de História da Universidade Federal de Juiz de Fora e sua excelente coordenação atual, bem como o departamento de Educação, que me proporcionou trabalhar com aquilo que mais amo e me identifico: Ensinar pessoas.

Dedico um agradecimento especial ao meu orientador Anderson, que aceitou de prontidão orientar meu trabalho, tendo uma grande paciência comigo e me dando dicas e informações que visaram contribuir para que minha escrita e meu trabalho docente fosse melhor.

À professora Yara, que juntamente com o professor Anderson, abriram meus olhos aos temas sensíveis à educação e mudaram o meu entendimento sobre o que é ser de verdade um educador.

Meu muito obrigado a todos!

“Não sou apenas o objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não apenas para me adaptar, mas para mudar.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer um estudo da educação brasileira, especificamente da problematização acerca do ensino de História nas escolas, colocando em questão a função deste ensino na formação de sujeitos críticos e políticos. Para tal, buscamos primeiramente fazer com que se exista um “novo” pensar sobre a educação e o ensino de História. Uma vez que a educação em nosso país vem sofrendo tanta turbulência com inúmeros problemas começando na própria base e atingindo diversos pontos dentro de todas as esferas estruturais da sociedade, é necessário compreender como ela está sendo disseminada nas escolas de forma que exista um significativo pensamento de transformação social no indivíduo que se desloca da escola para a vida exterior. Em um segundo momento do texto, focamos na questão política e crítica para mostrar como ela é construída a fim de que os estudantes consigam construir uma posição crítica diante de nossa sociedade política.

Palavra Chave: Ensino de História, Política, Formação

ABSTRACT

This academic work aims to make a study of Brazilian education, specifically the problematization about the history teaching in schools, questioning the function of this teaching in the formation of critical and political subjects. For this purpose, we seek first to make exist a “new” think about education and history teaching. Once education in our country has been so turbulent with countless problems starting at the very base and reaching a lot of points within all structural spheres of society, it’s necessary to understand how it’s being disseminated in schools so that there is a significant thinking of social transformation in the subject who moves from school to outer life. In a second moment of the paper, we focus on the political and critical issue, to show how it’s built so that students can make up a critical position before our political society.

Keywords: History teaching, Politics, Formation

Lista de Abreviaturas e Siglas

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

PE: Professor Entrevistado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	11
1 LAPIDANDO A HISTÓRIA	13
1.1 REPENSANDO A HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE	15
1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE QUE RESULTA NA FORMAÇÃO DISCENTE	17
1.3 OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA, A APROXIMAÇÃO COM O ALUNO E O ENCONTRO DAS ÁREAS DE FORMAÇÃO NAS ESCOLAS23
2 UMA HISTÓRIA CRÍTICA E POLÍTICA	26
2.1 UMA HISTÓRIA POLÍTICA NA SALA DE AULA	26
2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E POLÍTICOS	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

O ensino de história ao ser absorvido e repensado pelo estudante pode transformar sua maneira de pensar, uma vez que ele carrega consigo não apenas os conceitos historiográficos, mas todo um viés político, crítico e social. No entanto, não era desta forma que eu pensava quando cheguei à faculdade pública há exatos cinco anos atrás.

Recém-saído do Ensino Médio, cheguei à graduação achando que sabia tudo sobre política – pois sempre foi um assunto que me interessou -, mas acabei por descobrir na faculdade de História que não sabia nem o básico. À medida que eu ia me formando, fui participando de congressos, debates, seminários, assim como fui monitor de uma das disciplinas da graduação, escrevi artigos, resenhas, inúmeras páginas de provas e também fui apresentando trabalhos. Hoje continuo achando cada vez mais importante falar sobre política e por esta razão, ao longo da graduação, fui pensando em formas de fazer – enquanto futuro professor - com que outras pessoas não entrassem na faculdade tendo uma visão deturpada sobre política ou sem saber nada do assunto assim como foi comigo. Desta forma, cheguei ao tema deste trabalho.

Penso que as pessoas precisam estudar a história, tendo a plena consciência sobre o que estão estudando, mediante o processo que o assunto estudado tem diante do cenário político e social. Enxerguei, portanto, uma necessidade de que os alunos saíssem do Ensino Fundamental e Médio sabendo refletir acerca da política do Brasil e do mundo a fim de que pudessem se posicionar de forma crítica no cenário mundial. Enxerguei a necessidade de contribuir para a formação de sujeitos críticos através do ensino de história.

O historiador Keith Jenkins, nas primeiras páginas de seu livro “A História Repensada” mostra um ponto que vêm de encontro ao que se refere à formação de tais sujeitos críticos. Sobre um dos objetivos do livro direcionados ao leitor, Jenkins diz: “Do começo ao fim, o objetivo é ajudá-lo a desenvolver a sua própria reflexão sobre a história e ter controle do seu próprio discurso.” (2004, p. 17).

Portanto, diante de tal afirmação do autor, podemos ter em mente que um sujeito crítico é aquele que detém a sua própria reflexão sobre a história e tem total convicção sobre o que diz, ou seja, do próprio discurso.

Busca-se construir uma real contribuição para a formação de uma visão crítica

de realidade de mundo para que estes alunos e alunas interfiram e consigam se posicionar mediante a opiniões e interferências políticas na sociedade. Tendo, obviamente, sempre em vista que tal formação se dará apenas através da disseminação da educação.

Visamos, portanto, um estudo da educação brasileira com foco no ensino metodológico da disciplina de História sobre os alunos que estão cursando os anos finais do ensino médio. Queremos discutir como o ensino de História está contribuindo ou não, para o entendimento dos alunos de forma crítica a situação política do Brasil e como esse entendimento se dá entre os alunos sobre as questões sociais que rodeiam o contexto político.

Ressaltamos, porém, que esta análise não se estabelece necessariamente enquanto uma análise política, mas em como o ensino de História nas escolas tem se tornado um formador de pensadores críticos e políticos na sociedade.

Esta pesquisa também se propõe na elaboração de um questionário de aplicação mobilizado para ser aplicado a um professor de história da escola pública da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. O objetivo visa compreender quais são os desafios e as potencialidades do ensino de História para que os alunos se tornem sujeitos críticos e políticos.

O que é necessário, portanto, é definir aqui algumas coisas, como: quem são os sujeitos críticos e políticos? Como a escola e o ensino de história participam dessa formação? Por que a existência de tais sujeitos é importante para o exercício da cidadania?

Para tentar responder tais perguntas e analisar o ensino de história atuante como formador de sujeitos críticos e políticos, separamos este trabalho em dois capítulos. O primeiro vem propor uma análise teórica sobre a história, tentando explicar o que seria uma história lapidada e por que ela deve ser repensada a fim de ser lapidada, mostrando o encontro desse resultado na formação docente-discente. Já o segundo capítulo trabalha mais na questão filosófica e prática sobre a questão de formação política e crítica, fazendo um panorama de como ela pode ser colocada no contexto da sala de aula.

1 – “LAPIDANDO” A HISTÓRIA

Este capítulo tem por objetivo demonstrar a necessidade de pensar sobre a construção e existência de uma história que é definida a partir de conhecimentos específicos. Uma produção de conhecimento que ocorre nos espaços acadêmicos, num processo contínuo, o que nos convida a repensá-la, sobretudo nos seus diálogos com os espaços escolares, com a relação ensino-aprendizagem e com os alunos.

Para esta reflexão, buscaremos dividir este primeiro capítulo em três partes, a fim de que ao repensar a história, possamos de tal modo lapidá-la, como um lapidário faz como uma peça de diamante. A cada parte do processo de lapidação, o diamante vai se tornando mais nítido, trabalhado e formatado, com uma forma mais atrativa, brilhante e valiosa. E é assim que queremos pensar essa forma de lapidação da história na escola, para que o resultado final para os alunos seja mais atrativo, brilhante e valioso.

Após começar a reflexão sobre esse processo de lapidação historiográfico, vamos também dialogar com um professor de história que atua no Ensino Médio em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais, para ter uma visão do educador sobre quais são os desafios e os potencialidades que a história ensinada e lapidada tem e pode ter para seus alunos.

Em tempos contemporâneos, não podemos simplesmente colocar como fundamentos, conceitos históricos que outrora eram compartilhados pelos antigos, ou até mesmo passados de pai para filho. Para exemplificar um destes conceitos, podemos usar como base a alusão de que a Idade Média seria conhecida nas academias assim como nas escolas, como sendo uma “Idade das Trevas”. Por muito tempo, esse período histórico foi denominado desta forma por historiadores devido à falta de registros históricos sobre a época, deixando, portanto, muitos sem saber de fato o que se passou ali, ou seja, nas “trevas” da ignorância. Hoje, o termo “Idade das Trevas” já não é tão difundido entre os que fazem história. Até mesmo por que é de conhecimento geral que neste período ocorreram muitos avanços técnicos e científicos – como o surgimento da Arquitetura e das primeiras Universidades Medievais, espaços de ricas discussões e produções de conhecimento. A história se movimenta. Segundo Jenkins (2007), através da ascensão de novos contextos sociais, étnicos, sexuais e geracionais, a história vive em uma constante onda de mudança, pois além destes fatores, enquanto muitos acontecimentos vêm sendo lembrados e registrados, outros vão se perdendo, caindo no esquecimento ou sendo apagados. Logo, já não podemos afirmar hoje que a história é simplesmente um registro do que se aconteceu no passado.

É necessário que a história seja repensada. Ela não pode apenas ser conceituada como o conhecimento produzido nas academias ou nas narrativas de pessoas que absorveram para si conceitos historiográficos e constituem-se em “verdades absolutas” – como o que foi exemplificado acima. Até porque todos nós fazemos parte da história na mesma medida em que fazemos história. Não são apenas grandes homens ou mulheres que se destacam aqui. E quando falamos disso não queremos de modo algum desmerecer o feito de personagens históricas como Ana Néri, JK, Joana D’arc, Getúlio Vargas, Neil Armstrong. Pelo contrário, queremos continuar contando suas histórias, mas queremos também afirmar que a história pode ser feita por homens e mulheres comuns, avessas a mídia. Anos atrás, Michael Foucault (1977) já se propusera a estudar “A Vida dos homens infames”, sem fama, sem glória, ausentes de visibilidade histórica – aos quais faziam parte da “história vista de baixo”, defendida por muitos historiadores dos anos 70.

O que desejamos colocar aqui é que ao se repensar essa história, podemos nos colocar como agentes dela, o que pode ser feito também pelos alunos e alunas que tenham essa consciência histórica. Tal consciência também é formada pelo misto de democracia e cidadania que podem ser entendidos e absorvidos pelos alunos através do ensino de história, com o professor se colocando como agente dela. Baseando-se em Thomas Hobbs, segundo o historiador Eric Hobsbawm (2007, p. 98),

O termo “democracia” tem como significado esse modelo-padrão de Estado..., que oferece a garantia do império da lei e de vários direitos e liberdades civis e políticas e é governado por autoridades, que devem necessariamente incluir assembleias representativas, eleitas por sufrágio universal e por maiorias numéricas entre todos os cidadãos, em eleições realizadas a intervalos regulares entre candidatos e/ou organizações que competem entre si.

Quanto ao conceito de cidadania, Hobsbawm (2007, p. 107) define como sendo a “eleição, por sufrágio universal, dos que representam “o povo” e estão por isso mesmo autorizados a governar em seu nome”. Vemos aqui, que quando se diz democracia e cidadania, intrinsecamente, se diz política. A política, unida à democracia, cidadania e ao processo educacional atua como formadora de consciência histórica.

Quando esse processo educacional se “finaliza”, o saber, – que antes fora multiplicado em sala de aula – pode tornar-se uma ação histórica ou um saber histórico praticado e multiplicado agora pelos diferentes, que outrora eram os alunos que adquiriam um conhecimento maior de mundo. Segundo Jenkins (2007, p.13),

Se a história pretende ter vários rostos, como se afirma recentemente, é importante que saiba conviver com diferentes formas de produção do conhecimento histórico, respeitando acima de tudo as propostas trazidas pelo “pensamento diferencial”.

Este pensamento diferencial que deve ser respeitado, resulta a partir de várias “cabeças pensantes”, que refletem sobre algum assunto específico até que se constitua em uma construção reflexiva. Logo, para que essa reflexão exista dentro da história, hoje é necessário que exista este pensamento diferencial, este novo pensar – ou um repensar – sobre a história.

1.1 Repensando a história na contemporaneidade

Nesta parte, procuramos dar continuidade ao que foi dito no início deste capítulo, à medida que desejamos que se haja o resultado de uma reflexão maior sobre o que se está sendo proposto aqui: moldar essa história dura, bruta, de modo que ela se transforme em uma história mudada, ousada, contemporânea.

O fato de vivermos em um mundo contemporâneo, pós-moderno, não torna, portanto, a tarefa de se pensar e de se fazer história, mais fácil. Ainda de acordo com Jenkins (2007), pela razão de estarmos vivendo em um mundo pós-moderno – cujas características podem ser marcadas pela dominação das mídias eletrônicas, consumo exagerado dos bens de produção, pluralidade cultural e polarização social... -, é criada uma condição para que se fundamentem noções históricas. Mesmo por que, o passado dentro do contexto histórico, pode, segundo o autor, ser redescrito infinitamente.

Em seus estudos sobre essa questão, Keith Jenkins observa que as

peculiaridades” do mundo pós-moderno são as que formulam verdades ou inverdades no que se diz respeito às construções históricas contemporâneas. A história, portanto, se alicerça em um mundo onde existe “uma formação social, na qual sob o impacto da secularização, democratização, computadorização e consumismo, o mapa e o status do conhecimento estão sendo retraçados e redescritos. (Jenkins, 2007, p.94)

A história se escreve e se reescreve com o passar do tempo. À medida que o mundo muda, percebe-se que – como se para acompanhá-lo -, ela também precisa mudar. E essa mudança diz respeito a uma constante reorganização, interna e externa. E quando dizemos “interna”, nos referimos as teorias e as reflexões acerca do ensino de

história e dela própria. Já sobre a mudança externa, nos referimos de fato ao fazer, a práxis, a prática do ensino de história na relação docente-discente.

O cerne da questão aqui seria como trabalhar essa mudança interna e externa de modo que fique claro uma abordagem desejável da história, a fim de que esta desenvolva uma consciência crítica e democratizante (JENKINS, 2007).

Como podemos então produzir essa abordagem desejável da história? Muitos diriam que uma possibilidade seja através da utilização de livros didáticos, outros pela produção de projetos em sala de aula... Quanto aos livros didáticos, segundo a educadora Yara Cristina Alvim (2009, p. 2):

Embora seja um objeto rejeitado por muitos, fato é que ele tem assumido presença cada vez maior nas salas de aula brasileiras. Sua presença se deve à ação do Estado que, na contramão de muitas críticas, tem investido substancialmente no sentido de tornar o livro didático um dos principais instrumentos pedagógicos auxiliares do processo de ensino-aprendizagem. A execução de uma política pública, atualmente conhecida como Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), voltada para a aquisição, a avaliação e o fornecimento de livros didáticos a todas as escolas públicas brasileiras – revela a centralidade deste material na escola.

Obviamente que é claro que o livro didático é apenas um dos muitos suportes disponíveis que auxiliam o professor no processo desta abordagem desejável da história. Entretanto, vemos que sem dúvida alguma, ele é o mais utilizado pelos professores que buscam tal posicionamento crítico e democratizante. Inclusive, ao retratar sobre o processo avaliativo acerca das escolhas históricas que compõem o livro didático de história, são os professores que trabalham com ele, o grupo mais afetado por este processo de avaliação. (ALVIM, 2009, p. 5)

Todavia, devido a este alto índice de utilização dos livros didáticos nas escolas do Brasil, por mais que sejam criados conteúdos relacionados a estes suportes, – ou até mesmo por outros, como produções de projetos em sala de aula -, o fato é que não existe uma “receita” pronta para gerar uma abordagem correta ou desejável da história. No entanto, cabe ao professor possibilitar que haja dentro da sala de aula um ambiente onde tal abordagem encontre espaço para se tornar desejável, e, portanto, produzir esta consciência crítica e democratizante.

O autor diz que para tal feito ocorrer, ou seja, para que haja a união da teoria e prática a fim de criar uma história desejável para o estudante, é necessário *a priori* criar uma “metodologia reflexiva”, que proporcione ao estudante uma análise explícita do

porquê ensinar “esta ou aquela história” e o porquê ensinar “desta ou daquela maneira”. Em segundo lugar, o que ainda ajudaria para que se fosse criada essa abordagem cética e reflexiva do estudo da história, seria uma seleção do conteúdo adequada à prática. Mas não somente para nos ajudar a entender o mundo em que vivemos, mas para que criem “histórias do presente” (JENKINS, 2007).

Se a melhor maneira de ver o presente for considerá-lo pós-moderno, ... então penso que o conteúdo de uma história desejável deveria ser constituído por estudos desse fenômeno. Ou seja, as análises do nosso mundo moderno por intermédio das perspectivas metodologicamente balizadas do pós modernismo não apenas nos ajudam a situar todos os atuais debates sobre a pergunta “O que é história?”..., mas também nos fornecem... aquilo que, em certo sentido todos esses debates desejam: um conteúdo que possibilitará uma resposta balizada e viável àquela pergunta. Portanto, no mundo pós-moderno, pode-se argumentar que o conteúdo e o contexto da história deveriam ser constituídos por uma ampla série de estudos metodologicamente reflexivos sobre as maneiras de se fazerem as histórias da própria pós-modernidade. (JENKINS, 2007, p.107-108).

Observa-se que o autor trata a contemporaneidade como um mundo pós-moderno, onde deve-se construir histórias do presente para que o resultado seja uma obtenção maior do estudo desejável da história. Estes estudos do presente feitos através de metodologias reflexivas possibilitam a prática de se “fazer história” na contemporaneidade.

1.2 A formação docente que resulta na formação discente

Obviamente, para que exista o “fazer história” dita no tópico anterior, é mister que exista uma formação substancial e continuada por trás do profissional que ensina a história. Essa formação se fundamenta nas academias e se sobressai para além delas, chegando às escolas pelas metodologias reflexivas do tempo presente que o profissional capacitado transforma em didática para seus alunos.

Para além desta questão, desde os anos 80, a temática da questão de formação de professores de História tem sido alvo de muitos pesquisadores da área de História, visto que a profissionalização de historiadores vem sendo permeados por dilemas políticos e disputas teóricas. Tais dilemas e disputas envolvem todas as etapas dos processos formativos que os professores absorvem no ensino superior, sobretudo com a finalidade do conhecimento histórico para a sociedade e suas formas de transmissão. (CABRAL, 2016, p. 7)

Como, porém, saber que tal formação foi e é de fato substancial? Para Cabral (2016, p. 3),

As produções dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores são indícios de que o investimento em momentos de planejamento situado [...] e avaliação das etapas do processo de ensino e aprendizagem pode contribuir decisivamente para a formação de professor (inicial ou continuada) significativa e, portanto, qualitativa.

Vemos aqui que o “fazer história” se constitui como um ciclo ideológico. Ao escrever, produzir publicar, avaliar e ser avaliado – na academia -, ocorre a formação significativa e qualitativa do professor, que, por sua vez retorna para o aluno e permite que o professor continue buscando por um aperfeiçoamento educacional.

Pensando desta forma (em uma produção escrita qualitativa que visa um conhecimento maior para o aluno), neste trabalho procuramos elaborar um questionário mobilizado para realizar uma entrevista com um professor de história da rede pública estadual de Educação de Minas Gerais. A escola encontra-se no município de Juiz de Fora e, por motivos de privacidade, não vamos revelar por meio deste nem a identidade da escola e nem do professor. Vamos também colocar aqui recortes desta entrevista, relacionando a opinião do professor entrevistado – colocado aqui com as iniciais “PE” – com reflexões de autores especializados na área educacional.

A princípio, como primeiro assunto, trataremos aqui da questão da formação do professor de história, ao mesmo tempo que também trataremos das respostas relativas ao professor entrevistado. Tal formação faz parte do processo de lapidação da história, fazendo com que o profissional se capacite para que possa realizar essa dinâmica docente de forma satisfatória no que diz respeito a reflexão crítica da realidade a partir de uma perspectiva histórica.

Com o advento da globalização e de novos parâmetros estabelecidos para a educação a partir da década de 80, esperava-se que a formação docente conseguisse estabelecer um vínculo entre o que era produzido na academia e no espaço escolar. Ainda neste aspecto, percebemos que a relação dos jovens com a escola mudou e tem mudado. Por esta razão é preciso que a formação docente se reinvente para enfrentar os novos desafios e potenciais que os jovens de hoje estabelecem com a educação. Thompson (2001, p. 238), ao relacionar a disciplina de história e estas mudanças, diz que “é uma disciplina do contexto e do progresso... e, quando as estruturas mudam, as formas antigas podem expressar funções novas e as funções antigas podem encontrar

sua expressão em formas novas”.

Existe uma preocupação sobre se estabelecer novas maneiras de ensino de formas complexas que alinhem a formação docente ao que é adquirido pelo aluno, que, para além dos conhecimentos adquiridos, estes ensinamentos tenham significados políticos e sociais para o aluno.

Essa preocupação quanto à formação docente ao ser aplicada dentro do espaço escolar, demanda uma oportunidade de repensar o papel do professor sobre a elaboração de novas atuações ante ao aluno. Segundo Fonseca e Couto (2008, p. 110), a formação de professores de história implica em uma “permanente reconstrução dos saberes e de práticas docentes.”

Ao falar sobre a sua formação, pedimos ao PE que falasse um pouco sobre as discussões do ensino de história durante essa formação:

PE: Há uma parte muito teórica e existem alguns professores muito focados na questão do aluno, da análise do livro didático, às vezes de estágios em escolas... então na minha formação tinham esses dois lados. Uma parte muito teórica e em contraparte, professores que focavam na questão do aluno.

Aqui, destacaremos a fala sobre estes dois lados. O PE reconhece que a sua formação atende a dois importantes aspectos para a sala de aula: uma parte teórica e uma outra focada no aluno, livros didáticos e estágios. Essa segunda parte, claramente é mais voltada para a escola. Sobre a primeira parte dessa fala, talvez seja importante saber qual é e em que se fundamenta esta parte teórica.

A afirmação de que a formação do professor se baseia em suas experiências pessoais e nos espaços socioeducativos, é quase que um mantra. Mas para além disso, sobretudo é na formação inicial, nos cursos superiores de graduação em que a parte teórica, dos saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, sistematizados, problematizados e incorporados à experiência do saber docente. É na graduação, na formação, onde é feita a construção da identidade pessoal e profissional do professor. (FONSECA, 2014).

Pesquisas realizadas nos anos 70, 80 e 90 do século XX..., sobre as mudanças ocorridas no ensino de história e os processos de formação de professores demonstraram a enorme distância – e até mesmo uma discrepância – existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio.

Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar de transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – senão a única – fonte historiográfica utilizada por professores e alunos. (FONSECA, 2014, p.60-61).

Na citação acima, a autora Selva Guimarães Fonseca consegue relacionar de maneira bem objetiva a questão da teoria bruta – porém importante – do ensino das universidades com a parte prática – alunos, livros didáticos – trabalhada nas escolas. Podemos notar que ao falar sobre a forma como tal falácia acerca da educação nas universidades e escolas se popularizou, ela não isenta, de modo algum a participação acadêmica no processo de formação teórico do professor, mas aumenta ainda mais a importância de tal aspecto.

Em um segundo momento – ainda usando da fala do PE -, vemos que ele reconhece três aspectos que são voltados para a educação: o aluno, livro didático e o estágio. Sobre esse momento de fala, daremos mais enfoque aqui na questão do aluno – pois ele é o alvo de nossa pesquisa e prática educacional – e ao livro didático – que se torna-se um dos principais heróis ou vilões no processo metodológico do professor.

Quanto, ao aluno, tentamos aqui entender quando o PE diz: “...*existem alguns professores muito focados na questão do aluno*”. Qual seria essa questão do aluno? Propositamente, a pergunta que fizemos em seguida ao PE foi: “Que tipo de professor você buscava ser ao sair da sua formação de licenciatura? A resposta:

PE: *Acho que daquele tipo que quer se aproximar do aluno. Tentar falar mais na língua do aluno.*

Vemos aqui que o professor foca no aluno e deseja cada vez estar próximo dele, a ponto de falarem a mesma linguagem, ou seja, uma real aproximação docente-discente a fim de que a comunicação e o entendimento entre ambos se tornem cada vez melhor e de fácil compreensão.

O artigo “Linguagens e Culturas Infantis em Pauta” faz uma releitura da obra de Adriana Friedmann “Linguagens e Culturas Infantis”, onde discorre acerca do professor saber ouvir e entender a verdadeira voz de seu aluno. E esse exercício só consegue ser

de fato completo, quando o professor se dispõe a prestar atenção nas expressões de seus alunos, que se manifestam em diversas formas de linguagem. E quando este professor se dispõe a prestar atenção nas vozes dos alunos, ele também se coloca em uma posição onde ele consegue ouvir e dar atenção a sua própria voz, para poder ouvir, olhar, ver e compreender as vozes de seus alunos e conseguirem adentrar no mundo deles, podendo assim, acessar suas linguagens. (FRIEDMANN, 2017).

É necessário que se escute a verdadeira voz do aluno. É necessário que o professor conheça seus alunos, que se tornam aqui parceiros mútuos na sala de aula para que o trabalho docente seja desenvolvido. Por esta razão, a aproximação ao aluno, dita por PE é muito significativa no processo de formação prática nas escolas. Pois os professores que são reconhecidos por tentarem “focar” no aluno, conseguem – ainda que arduamente – conseguirem entender a verdadeira voz dele.

Essa desejada aproximação educacional indica aqui uma intencionalidade e também uma grande potencialidade do ensino de história. Intencionalidade porque tal atitude parte da intenção do professor em tentar fazer essa aproximação freireana – onde o professor e o estudante ensinam um ao outro, mediatização pelo ambiente que se coloca a sua volta: o mundo. “(...) quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 21)

Na perspectiva freireana, o ambiente atua nesta intencionalidade educacional e o vemos que na formação do professor, o aluno também se torna um agente, com algo a ser ensinado e transmitido ao docente. Deste modo, ambos os lados se auxiliam no processo educacional.

No entanto, tal aspecto também adquire uma conotação de potencialidade quando consegue através desta aproximação estabelecer uma explicação mais coerente ao aproximar os alunos do conceito de causalidade. (PRATS, 2006).

Ao citar também o livro didático como um ponto essencial no processo de reconhecimento de formação, vemos pontos positivos e negativos desse suporte. Segundo Fonseca (2014), o livro didático permite um certo processo de simplificação do conhecimento histórico, que, para alguns especialistas, tem uma função didática, em implementar nos programas de ensino uma sequência lógica dos conteúdos, além de permitir aos alunos uma visão de toda a história da humanidade – história essa difundida pelos europeus.

Se pelo lado positivo o livro didático permite uma segmentação da história da humanidade para um bom uso em sala de aula pelo professor e um bom entendimento por parte do aluno, pelo lado negativo, o conteúdo proposto por ele pode ser interpretado como um conteúdo que não faz parte de fato, da “verdadeira história” que deve ser ensinada em sala de aula. Aos que defendem tal aspecto e pensam em abolir o livro didático nas aulas de história, é dito que isso exige cuidado, pois

não é possível conduzir o ensino dessas disciplinas sem texto escrito, a principal fonte e ferramenta do processo de ensino e aprendizagem de história. Logo, essa atitude requer a organização de textos alternativos... o uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. Essa postura metodológica acaba formando nos alunos uma concepção auto excludente da história, e uma concepção de “história como verdade absoluta”, e de livro didático como a fonte de conhecimento inquestionável. (FONSECA, 2014, p.55)

Podemos observar aqui que é inquestionável que sendo uma fonte histórica, o livro didático possui inúmeros questionamentos, mas é uma base de conhecimento histórico. Logo, abandoná-lo por completo é um movimento muito arriscado. O ideal seria diversificar as fontes utilizadas em sala de aula. Mas, ainda segundo Fonseca (2014), este tem sido um dos maiores desafios dos professores da história.

Já identificamos no decorrer do texto uma intencionalidade que resulta em uma potencialidade do ensino de história. E, agora, identificamos também um dos primeiros desafios do professor de história da atualidade. A diversificação de conteúdo. Cabe ao professor o exercício de reconstrução da história.

Quanto a essa reconstrução, a primeira coisa que precisamos nos atentar é sobre um erro comum que infelizmente muitos educadores ainda cometem: achar que a história é o mesmo que “passado”. Há uma diferença muito significativa entre esses termos.

O passado retrata aquilo que outrora já aconteceu, já passou, e onde não existe possibilidade alguma de reprodução do mesmo com acontecimentos do tempo presente. Já a história, seria o trabalho dos historiadores quando encaram o passado – seja através de livros, documentos, pesquisas, documentários, artigos... a história acontece mediante a ação do educador ante ao passado (JENKINS, 2007).

Logo, vemos que, para que a história produza um conhecimento histórico específico resultante do processo de reconstrução, é preciso que em meio a esta diversificação do conteúdo, o professor trabalhe com escolhas. Estas escolhas igualam-

se ao - que para Jenkins seria o - termo “seleção”. E esta seleção se dá mediante às escolhas dos suportes diversificados a serem estudados e, principalmente, porque a história selecionada destina-se a alguém. Para que ocorra a reconstrução da história em uma complexa diversificação de conteúdo, o historiador/professor/educador deve-se atentar a responder a seguinte pergunta: “Para quem é a história?”. “A história nunca se basta; ela sempre se destina a alguém”. (JENKINS, 2007, p. 40)

1.3 Os desafios do ensino de história, a aproximação com o aluno e o encontro das áreas de formação nas escolas

Como já foi dito acima, constatamos que a diversificação do conteúdo histórico é um dos primeiros desafios que o professor encontra em sua prática docente. Todavia, ainda existem outros desafios que o professor enfrenta em seu ensino.

Continuando com a entrevista, ao ser perguntado sobre quais são os desafios que o professor de história enfrenta hoje, o PE respondeu:

PE: São várias questões. O desinteresse de muitos alunos e as dificuldades que os professores do Estado enfrentam com questões de falta de estrutura nas escolas e a desvalorização financeira.

De fato, observamos que a fala deste professor pode se repetir também na fala de inúmeros professores pelo Brasil. Vemos aqui dois focos de desafios além do que já dissemos (diversificação do conteúdo histórico). O primeiro foco de desafio é o desinteresse dos alunos. O interessante é que, quando perguntado sobre o maior dos desafios, o PE diz que o que prevalece ainda é o desinteresse do aluno durante as aulas.

Se o desinteresse e, conseqüentemente, a indisciplina são apontados pelos professores de história como elementos que dificultam a prática docente, urge repensar sobre os métodos e estratégias que têm sido empregados em sala de aula (GUIMARÃES, 2003, p. 74)

Obviamente que esse fato se repete e por muitas vezes é predominante em grande parcela das escolas da educação brasileira. Segundo uma pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita em 2016, um em cada cinco alunos frequentam a escola somente para obter o diploma. Indo mais além: Na pesquisa, a maior parte dos alunos entrevistados não entende a utilidade dos assuntos ensinados na escola. Para eles, somente Português e Matemática são importantes, dispensando-se todas as demais

disciplinas.

O desinteresse por parte dos estudantes, atinge diretamente o ensino que eles estão recebendo. Mas sem culpar alunos ou professores, devemos pensar que cabe ao trabalho do professor modificar essa realidade desinteressante. É aqui que relacionamos mais uma vez a formação do professor com o seu *modus operandi*. Citando Donald Schön, Selva Guimarães Fonseca diz:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. (apud SCHÖN, 1995, p. 81)

A prática, segundo a autora, anda lado a lado da teoria. Segundo o que foi citado acima, nos espaços científicos e acadêmicos, os conhecimentos que os alunos – que posteriormente serão os professores – obtém, garantem a eles a teoria para ser aplicada à prática dentro da sala de aula. No entanto, adiante a essa prática obtida pela formação teórica, cabe ao professor buscar por outros conhecimentos para melhorar a qualidade de seu ensino.

Podemos então, partir para explorar o segundo foco de desafio colocado pelo professor entrevistado.

Não é segredo para ninguém que as escolas públicas enfrentam um grande déficit de falta de estrutura, muitas vezes gerados por falta de recursos e verbas repassados às escolas estaduais e municipais. Recursos estes que frequentemente são desviados, dando ainda mais “credibilidade” a corrupção brasileira. Segundo a pesquisa “Retratos da Sociedade Brasileira – Educação Básica”, realizada em 2017 pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) em parceria com o movimento Todos Pela Educação, cerca de 60% da população brasileira concorda em parte ou totalmente com a afirmação de que o problema da corrupção no Brasil se relaciona diretamente com a baixa qualidade da educação no país.

Mas cabe somente ao professor lutar e se esforçar para mudar esta realidade? Claro que não. São necessárias políticas educacionais e uma boa gestão governamental para que o problema “falta de estrutura nas escolas” por fim acabe; e sabemos que isto pode demorar bastante tempo. No entanto, o professor não pode nunca deixar de lutar por uma educação melhor. Seja em meio à falta de estrutura ou ao desinteresse dos

alunos. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p.65)

Orientado por sua formação, o professor deve partir para a luta e constituir o seu *modus operandi*, seja através de projetos que visem a construção da aprendizagem, dinâmicas em sala de aula, utilização de livros didáticos e outros tipos de suportes. Por exemplo, sobre projetos, Selva Guimarães Fonseca diz:

O trabalho com projetos de pesquisa na escola fundamental e média constitui uma forma possível de reconciliar ação e conhecimento. No ensino de história, possibilita a reconciliação da história vivida com a história/conhecimento, a partir de uma relação ativa entre os tempos presente e passado, entre espaços próximos e distantes, num movimento dialético. Isso possibilita o rompimento com os maniqueísmos tão comuns nas aulas de história (bom/mau, vencido/vencedor), com a fragmentação, com o mecanicismo e a linearidade. Os projetos são igualmente importantes, na medida em que facilitam e implicam a busca, o contato com fontes diversas, democratizando o acesso e a crítica à história, ampliando as possibilidades temáticas e a compreensão histórica. (FONSECA, 2014, p.124)

O professor é o principal interessado em tornar a teoria obtida em sua formação em prática em sala de aula. Na sala de aula, mesmo diante de desafios, o bom professor consegue se impor a fim de fazer com que o conhecimento seja partilhado por meio de processos metodológicos. Tais processos aproximam mais ainda a relação docente-discente, permitindo que conhecimentos outrora tidos como verdadeiros sejam problematizados e discutidos no ambiente escolar. Além disso, há de fato, o rompimento com os maniqueísmos comuns na história.

Através da relação didático-metodológica os professores são capazes de “moldar” a aula a fim de que o conteúdo seja repassado e entendido. São eles que fazem o encontro de todos os processos de “lapidação” do ensino de história. Teremos, portanto, que ter ciência de que todo o foco do ensino passa pelo aluno, e por isso, assim como o PE, deve-se manter a centralidade no aluno para que esse processo de lapidação seja mais completo. E por meio desta aproximação, é que buscamos formar alunos que saibam se posicionar diante de questões polêmicas da vida social, que construam alternativas políticas viáveis e que saibam se manifestar com clareza e ter coerência em suas argumentações e opiniões. (SEFFNER, 2003).

Logo, observando todo este viés político e crítico que também permeia o ensino de história, abordaremos tais relações no próximo capítulo.

2 – UMA HISTÓRIA CRÍTICA E POLÍTICA

O segundo capítulo deste trabalho vem discutir a importância de se ter e se fazer nas escolas a reflexão sobre uma formação política, bem como essa formação implica no desenvolvimento de uma consciência crítica dos sujeitos afetados por ela.

Para Raymond Aron, por exemplo, uma consciência crítica, ao mesmo tempo que se define como uma consciência histórica, também se configura como uma consciência política (1984).

Para isso, continuaremos com a entrevista realizada com o professor PE, associando as teorias científicas dos autores da área, além de dividir o capítulo em duas partes. A primeira será pautada na questão política dentro das escolas, e a segunda, em como a produção de conhecimento político permite a formação de um senso crítico.

Fazendo um levantamento das ideias dos autores, analisaremos as construções dessa formação política e crítica a fim de que a atuação dessa formação, permita que os sujeitos afetados desenvolvam habilidades reflexivas para a produção de um conhecimento histórico “lapidado”.

2.1 Uma história política na sala de aula

Continuando a entrevista, perguntamos ao PE sobre que tipos de alunos ele pretendia formar de acordo com a sua prática docente. Prontamente, foi respondido:

PE: Alunos que tenham consciência política. Essa questão é muito importante. O aluno precisa sair da escola tendo várias visões e podendo ser um sujeito crítico. Eu acho que dentro da nossa experiência, trabalhar para essa finalidade é importantíssimo para o aluno.

Ao responder tal pergunta, percebemos o professor definindo como o aluno que tem consciência política aquele que tem várias visões, reconhecendo, entretanto, que o papel de fazer com que estas visões sejam construídas, pertencem a ele e a escola. Estas visões, apresentadas em sala de aula, dão base para que os alunos se coloquem diante de diferentes culturas e elementos culturais. E essa multiculturalidade associada ao contexto educacional, não atua somente diante da questão da tolerância e respeito com a identidade cultural. Ela fundamenta bases sólidas para que os estudantes se tornem agentes de uma “produção social”, como os processos que envolvem relações de poder. (SILVA, 2000, p. 95)

Além disso, discorrendo sobre o que foi dito, podemos observar mais dois pontos interessantes. O primeiro ponto, que para o PE é uma questão de extrema importância, seria a fala sobre a formação de uma consciência política entre os alunos. Segundo o entrevistado, a formação desta consciência resulta em uma visão de mundo mais ampla por parte do aluno, além de se tornar um sujeito crítico.

O problema do ensino de História hoje se concentra, substantivamente, na construção escolar da compreensão de que não há uma única forma de explicação possível, tampouco um único modelo de conteúdo possível. Antes de ser a explicação de um passado da humanidade, a História é também o estudo desse passado e, em sua dimensão dinâmica e transformadora do conhecimento é, antes de tudo, uma forma particular de explicar o mundo e as transformações humanas, com rigor e métodos próprios. (MIRANDA, 2012, p. 11)

Se não podemos dizer que a construção desta visão de mundo mais ampla se dá em uma única forma de explicação possível ou em um único modelo de explicação possível, concluímos que esta visão se dá na multiplicidade de explicações, conteúdos e transformações.

Quando é proposto pelo professor uma exploração mais profunda e elaborada do que é ensinado em sala de aula, começa-se a criar uma visão de mundo mais ampla.

O segundo ponto, ainda dentro da segunda frase, é a importância da escola. O PE diz que o aluno precisa sair da escola possuindo estes tipos de visões política que só podem ser obtidos através da consciência política. Juntando estes dois pontos da fala do Professor, podemos concluir que a escola é o espaço de formação de consciência política no aluno, sendo o ensino de história política seu mediador. Deve-se, portanto, trabalhar este ensino de história política nas escolas. Ele não diz apenas do tipo de aluno que ele espera formar, mas diz sobre o tipo de professor que se espera encontrar nas escolas, sendo este aquele capaz de construir um sujeito crítico. Não há uma identidade de aluno separada da identidade do professor. Ambas se relacionam no contexto da sala de aula, que atua como um ambiente onde esta relação se constrói.

Para o Professor Doutor André Augusto da Fonseca (2006, p. 24) - que tem formação em história Social e em Educação -, o ensino de política através da história tem uma ligação direta com a democracia. Esta democracia estaria associada a uma simples forma de governar através da participação popular ou no constante esforço de educação do povo para a cidadania ativa.

Observa-se então, que a história política bem trabalhada, além de desenvolver o conceito crítico e político, forma também nos sujeitos o conceito de cidadania. Para o autor, no senso comum, a democracia se faz na esfera do Estado e não da sociedade. Todavia, o modo de ressignificar este pensamento inclui uma participação ativa do conjunto dos cidadãos, que devem ser sujeitos e não somente objetos da política (FONSECA, 2006).

Voltemos, portanto, à maneira em como essa construção se faz presente no contexto escolar. O Professor Entrevistado, ao ser perguntado sobre como as potencialidades do ensino de história contribuem para que os estudantes entendam e participem da vida política do Brasil hoje, disse:

PE: *Primeiro, eles devem entender essa questão da história, do período colonial e tudo que veio ocorrendo depois. Eles têm que ter esse conhecimento e saber que tudo sempre está mudando. O mais importante é conhecer essa história política do Brasil e também sobre as mudanças, que são realmente interessantes para a sociedade.*

Podemos observar que a primeira “preocupação” do entrevistado, é que seus alunos e alunas tenham o entendimento de todo o conceito histórico que permeia a história do Brasil.

Essa visão histórica remonta à história tradicional, com os pontos de vista narrados em função de marcos europeus.

Para além de tudo isso, um problema se torna mais grave nesse campo: ao se buscar uma origem imemorial das coisas desde a Antiguidade até os dias de hoje, vinculam-se os Programas de História a uma base essencialmente cronológica, como se a ideia de formar para a compreensão da história fosse atrelada à captura – impossível de ser feita – de toda a História Humana. (MIRANDA, 2012, p. 14)

A questão é que o principal problema da história tradicional é ela ser baseada na falta de relações com o presente. Logo, como podemos aperfeiçoar as noções políticas do mundo nos alunos e alunas sem correlacionar com o presente? Seria aqui o momento de se pensar: “Quais os efeitos que o uso da história tradicional implicam acerca da formação de consciência histórica – e de efeito política e crítica – sobre os alunos?”

Entretanto, segundo o PE, essa história política começa a ser desenvolvida, a partir do contexto colonial, quando a população colonial brasileira começa a se tornar mais miscigenada e os contextos políticos entre a colônia e a metrópole se fazem com

maior complexidade.

A partir daí, o PE acredita que as noções que caracterizam a política brasileira podem ser feitas. De acordo com a história do Brasil, vemos que após os problemas em administrar a colônia a partir de outro continente tornam-se complicados para a família real. O avanço napoleônico sobre Portugal, foi apenas o estopim para a família portuguesa se mudasse em definitivo para o Brasil – obviamente, sabemos que posteriormente parte da família real portuguesa retorna para a Europa, mas uso a expressão “em definitivo” para mostrar que uma raiz portuguesa permanece aqui, Dom Pedro I. O mesmo, ao se recusar em voltar para Portugal permanece no Brasil, proclamando sua independência em seguida. Seu filho, Dom Pedro II dá continuidade ao segundo reinado, que, após um golpe militar, pela primeira vez a República é proclamada no Brasil. Desde então, vivemos em uma república, pautada em golpes políticos, ditaduras, espaços democráticos e manifestações populares para um governo melhor.

A razão pela qual resumimos a história do Brasil em um âmbito geral no parágrafo anterior, se deve ao fato de são estes tipos de conhecimento sobre o nosso país que o PE referenciou como sendo essenciais para que os alunos e alunas aprendam. Ao aprender sobre a história do nosso país, os estudantes dão o primeiro passo na construção de um conhecimento político lapidado de mundo. E digo que é o primeiro passo de um “conhecimento de mundo” pois penso o seguinte: assim como uma criança não tem a ideia da existência de um mundo sem antes saber o significado de casa, rua, bairro, cidade, estado e país, um aluno que está no início de seu desenvolvimento sobre política de mundo, não conseguirá entender o significado de política mundial sem antes entender o conceito de política nacional.

Em um segundo momento na fala do Professor Entrevistado, vemos ele dizer que existe a necessidade dos estudantes de, ao obterem o conhecimento sobre a história política do Brasil, compreenderem que a história está sempre mudando. Isto quer dizer que a história se faz em constantes movimentos – movimentos estes de pesquisas e interpretações – e por esta razão, alinho-me com o primeiro capítulo deste trabalho, onde volto a dizer que não podemos dizer que existem “verdades absolutas” quando se trata de história. A cada mudança, a cada interpretação, se faz uma “nova” história, com novos olhares, novos pontos de vista, novas produções de conhecimento. O intuito de se produzir essa nova história, objetiva-se em levar o educando a perceber-se como um sujeito da história e compreender a realidade histórica como contraditória, dinâmica e

mutável (CAIMI, 2001, p. 182-183; BRASIL, 1998).

Partindo para o fim deste primeiro tópico do segundo capítulo e não deixando de associá-lo a tudo o que fora escrito até aqui ao se tratar do ensino de história política na sala de aula, perguntamos ao PE: “Por que é necessário falar sobre política na disciplina de história?”. A resposta foi:

PE: *Porque a política é tudo, certo? Até para vivermos em uma sociedade melhor, acho sempre importante estar trabalhando isso com o aluno. É isso que eu ensino.*

Tratar a política como sendo “tudo” é uma generalização muito forte, mas cabível a este contexto desenvolvimentista do aluno. O Professor Entrevistado trata a política como a base onde sustentam-se as relações sociais do mundo. Estas relações sociais dizem respeito à economia, à educação, à cultura, à defesa... visto é que, segundo o site “estadao.com.br”, há em nosso governo político atual cerca de vinte e duas pastas ministeriais, ou seja, vinte e dois ministérios que são encarregados das questões que abrangem todo o país e que são administrados pela Política.

Ainda segundo o site, no governo anterior, o número de ministérios era de trinta e nove. Logo, saindo um pouco da esfera ministerial, vemos a Política pode ampliar ou diminuir cada vez mais os assuntos concernentes às camadas sociais. Por isso vemos a palavra “tudo” ao se referir sobre política no Brasil ou mundo.

A veracidade que temos aqui diante de tais afirmações também se deve à fala do PE quando perguntado se para além da formação política, como o ensino de história possibilita a formação de sujeitos críticos. A resposta foi:

PE: *Diante da própria sociedade. Sempre se precisa trabalhar estes aspectos, que podem ser trabalhados com a História. Além da questão política, o ensino de história trabalha a questão social, econômica... Ela está sempre mostrando essas questões para os alunos.*

O ensino de história, segundo o Professor Entrevistado atua como uma ponte que liga a política à outras questões sociais. Ao falar sobre questões políticas, o professor de História se torna uma ponte entre o aluno e o que está acontecendo no mundo político exterior. Para a historiadora Circe Bittencourt: “O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber aprendido*, ação fundamental no processo de produção de conhecimento.” (2008, p. 50)

Todavia, a política como um todo também se dá através das relações de poder.

Fazer com que o aluno compreenda sobre tais relações de poder permitem também que ele assuma um papel de pertencimento em uma sociedade conflituosa diante de discrepantes diferenças sociais e culturais. A política enquanto relação de poder também se liga a tudo.

Uma sociedade caracterizada pela ausência de conflitos é mais governável... (MIRANDA, 2012, p. 89)

Não tratar de tais relações em sala de aula, permitimos que os estudantes, mesmo sem saber, se tornem inoperantes e excluídos do contexto político-social. Se não há reflexão, não há ação. Entretanto, quando essa política é ensinada em seu contexto integral, o resultado pode ser bem diferente.

A formação ética e moral dos alunos depende do desenvolvimento de capacidades que permitam a identificação de múltiplas relações sociais, o reconhecimento da diversidade social, os conflitos e contradições e, principalmente, o questionamento desta realidade. (GUIMARÃES, 2003, p. 74)

Quando vemos que esta política formativa é a que está sendo disseminada nas salas de aula, concluimos que a ação da escola, é uma ação política.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. (FREIRE, 2002, p. 38)

Ora, uma vez que a ação da escola é uma ação política que busca a produção do saber, o professor configura-se como um agente político desse espaço e também um agente desta produção de conhecimento de mundo.

Trazendo este “tudo” à esfera educacional, vemos o poder que as questões políticas tem ao serem filosofadas - ou seja, discutidas de modo reflexivo – pelo professor dentro de sala de aula. Mas *à priori* ao se refletir sobre política nas escolas, temos que lembrar e reiterar que a política antes de ser sobre “tudo”, se faz como uma relação moral. Isso significa que no espaço escolar – e principalmente fora deste espaço – devemos ser empáticos ao “olhar” para o outro sujeito. Isto é, ver o outro como um fim e não como um meio (FONSECA, 2006).

2.2 O ensino de história para a formação de sujeitos críticos e políticos

Podemos pensar a história como uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipatória e libertadora. Ela ocupa um papel central para a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, intervenções sociais e praxes individuais e coletivas. Ao mesmo tempo, também podemos ter consciência que o debate sobre o significado de ensinar história sempre se processa no interior de lutas políticas e culturais (FONSECA, 2014).

Já discorremos sobre como o debate historiográfico atua no ambiente educacional como formador, transformador e como um agente de produção de conhecimento juntamente com o professor. Porém, ao se refletir, ensinar, debate sobre a história, nunca podemos nos esquecer que ela se desenvolve em meio a conflitos. Estes conflitos podem ser culturais, mas concentram-se em meio à política. Diante de todos os desafios e potencialidades que cercam o ensino de história para que o resultado seja a formação de sujeitos críticos e políticos, a última parte deste trabalho visa conceituar de fato se este ensino tem “feito seu trabalho” ao atuar diretamente nesta transformação de consciência.

Na última questão que fizemos ao PE, perguntamos se ele acha que o ensino de História está cumprindo seu papel no que diz respeito à formação de sujeitos críticos e políticos. Note que, não perguntamos se ele acha que o ensino cumpriu ou vai cumprir este papel. Estamos nos concentrando no presente. Na produção de sujeito críticos do tempo presente. Em histórias do tempo presente. O PE então respondeu:

PE: Eu acho que teria tudo para cumprir isso sim. Acho que nós temos uma formação que, voltando a dizer, tem sim a possibilidade de trabalhar isso. Mas depende muito mais deles.

Mesmo a pergunta sendo feita no tempo verbal do presente, o Professor Entrevistado a responde no futuro do pretérito, indicando uma possibilidade. Resta saber se esta possibilidade estaria perto ou longe de se cumprir. Segundo o entrevistado, para que o ensino de história cumpra seu papel nesta formação crítica e política do aluno, é necessário que exista uma dupla cooperação educacional, entre professor e aluno.

Ele reconhece que o professor tem sim possibilidades de fazer com que isto aconteça, até por conta de sua formação pedagógica. Todavia não são todos os educadores de história que mantêm essa postura de fazer com que seu trabalho produza conhecimento. Segundo Fonseca,

A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula (FONSECA, 2014, p. 94).

É através da reflexão que “fazemos história”. É através de reflexão sobre história política que produzimos em sala de aula conceitos sobre moral, igualdade e democracia, que por sua vez produz nos alunos e alunas uma consciência política e crítica.

Vemos também o professor voltar a colocar o foco entre os alunos, mostrando que tudo depende deles almejem esse conhecimento crítico e político. Não estamos aqui para julgar se a busca depende inteiramente ou parcialmente do aluno, mas à medida que isto se configura também um desafio para o ensino de história, o desinteresse dos alunos não pode ser aqui ignorado.

Todavia, na busca por esta construção democrática nas escolas, tudo vai depender do compromisso político de quem fez a opção pelo ensino de história (FONSECA, 2014).

Assim, a escola fundamental e média tenta se constituir como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem de libertação do homem: de súdito para cidadão. Somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz. (FONSECA, 2014, p. 96).

Não há um culpado ou inocente quando se fala de produção de conhecimento histórico. Mas existem homens, mulheres, professores e professoras, alunos e alunas que, ao mesmo tempo que ensinam, colocam-se à disposição para aprender. Ao mesmo tempo que erram diante deste processo, tentam de novo até acertar e enfim o conhecimento ser difundido. Aqui, uso um exemplo próprio, onde já estando também trabalhando a mais de um ano como docente de história, passo por situações em sala de aula – situações estas criadas por mim, ou não - onde observo aspectos de mudança em minha aula, a fim de torná-la melhor, para que o conhecimento entre os alunos também seja maior. A minha formação durante esses cinco anos de academia possibilitou que eu tivesse um entendimento maior sobre os desafios e as potencialidades que compõem meu trabalho e por esta razão cabe a mim a dedicação total para fazer com que meus alunos e alunas se tornem dia-a-dia, aos poucos, sujeitos críticos e políticos.

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Diante da entrevista com o Professor entrevistado e também de tudo o que fora apresentado até este momento neste trabalho de conclusão de curso, conseguimos refletir um pouco sobre quais desafios os professores enfrentam dia-a-dia em seu trabalho docente. Conseguimos também mostrar as potencialidades que o ensino de história pode obter sobre os estudantes se bem empregado.

É importantíssimo o impacto que o ensino de história tem sobre os alunos e alunas:

A presença da História na educação se justifica por muitas e variadas razões. Além de fazer parte da construção de qualquer perspectiva conceitual no marco das Ciências Sociais, ela tem, do nosso ponto de vista, um interesse próprio e autossuficiente como disciplina de grande potencialidade formativa. (PRATS, 2006, p. 196)

É claro que todas as demais disciplinas se bem trabalhadas conseguem explorar os conceitos de cidadania, democracia, política e crítica. Porém, a disciplina de História contribui de forma mais profunda e eficiente para que tais conceitos sejam desconstruídos e analisados um a um, a fim de que se dê a formação crítica e política dos alunos mesmo diante de tantos desafios enfrentados por professores e trazidos por este trabalho. A história não se configura como uma disciplina exata. Tampouco deve-se configurar como uma disciplina conteudista. A história se configura como uma disciplina de potencialidade formativa.

Mostramos os assuntos que rodeiam a prática docente de história de modo em que ela seja lapidada na mente dos estudantes de modo que se produza uma consciência crítica e trabalhamos os conceitos envoltos a política fora e dentro de sala aula.

No segundo capítulo conseguimos ter a noção de que a política não se resume a partidos, mas se encontra em um todo. E é exatamente por isso que ela pode – e deve! – ser trabalhada em sala de aula.

Trabalhar temas tão complexos nos leva a refletir sobre a importância do professor de história trabalhar com profissionalismo esta disciplina. Ele tem um grande tesouro em mãos! Resta saber o que será feito com ele. Isso nos permite concluir que se bem absorvido pelo aluno, este pode sim sair de seu Ensino Médio tendo plena consciência de pensar criticamente e politicamente no mundo e se posicionando como um sujeito crítico e um agente de mudança e transformação. Que de fato, ele é.

REFERÊNCIAS:

ALVIM, Yara Cristina. **A avaliação do livro didático de história: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNLD.** In: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 2009, Fortaleza.

ARON, Raymond. **Dimensiones de la conciencia histórica.** México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1984.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.** 2ª ed. São Paulo. Cortez Editora, 2008.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. **Pesquisa e prática na formação inicial e continuada dos professores de educação básica: a experiência do subprojeto em História do PIBID.** In: XVII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RJ, 2016, Rio de Janeiro.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998).** 1ª ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

CONCONI, Augusto; TONGLET, Ariel. De Sarney a Bolsonaro, veja os ministérios de cada gestão. **Estadão**, 2019. Disponível em: <estadao.com.br/infográficos/politica,de-sarney-a-bolsonaro-veja-os-ministerios-de-cada-gestao,942125>. Acesso em 26/11/2019.

FONSECA, André Augusto da. **O ensino de história e a formação para democracia.** 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. **A formação de professores no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo.** In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. (Org.). Espaços de formação do professor de história. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 101-130.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** 8ª ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A vida dos homens infames.** In: MOTTA, Manoel Barros da. (org.) Estratégia, poder-saber. 2. Ed. Tradução de Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos; IV) p. 203-222.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis.** 1ª ed. São Paulo. Cortez Editora, 2014.

GUIMARÃES, Valéria Alves. **Ensino da História.** In: LOPES, Paulo R. Curvelo

et al. **A Escola Pública Municipal em Juiz de Fora: A Educação na Construção do Espaço Público e Democrático.** Edição Especial, p. 72-75. Juiz de Fora. 2003.

HOBBSAWM, Eric J. **Globalização, democracia e terrorismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007

JENKINS, Keith. **A História Repensada.** 3ª ed. São Paulo. Editora Contexto, 2004.

MIRANDA, Sônia Regina, ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2012.

PRATS, Joaquín. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos.** Educar, Curitiba, Especial, p. 191-208. Editora UFPR, 2006.

SEFFNER, Fernando. **Leitura e Escrita na História.** In: BITENCOURT, Iara Conceição Neves et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 4ª ed. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença.** Editora Vozes, Rio de Janeiro, p. 73-102, 2000.

THOMPSON, E. P. **Folclore, antropologia e história social.** In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Org). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas, SP: Unicamp, 2001.

