



1

Saber Docente e Saber Histórico Escolar no Contexto da Prática do Ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Indígenas.

KÁTIA LUZIA SOARES OLIVEIRA*

RESUMO: Esse texto traz uma adaptação do primeiro capítulo da Dissertação de Mestrado “Saberes e práticas docentes no contexto do Ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas no Ensino Médio em Barreiras-Ba (2010-2015)”, a qual, resultou de uma pesquisa realizada com professores de História que atuam no Ensino Médio, com o objetivo de identificar e analisar como esses mobilizam saberes e práticas para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena. Durante a investigação foram identificados nas narrativas, a seleção de conteúdos, os tempos e espaços usados pelos professores para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena. Neste texto as narrativas de três professores, obtidas por meio de depoimentos gravados em áudio, relatos de experiência e questionário aplicado, são analisadas/interpretadas em conexão, considerando, principalmente, as contribuições e interferências do saber docente e do saber escolar (saber histórico escolar) na consolidação de um ensino de História que discute a diversidade étnico-racial e cultural. Acredita-se que, essas duas categorias auxiliaram a pensar sobre a interpretação ativa que os profissionais fazem para relacionar as demandas da legislação à prática e saber docente, permitindo identificar as apropriações e desdobramentos do saber de referência, do saber curricular, disciplinar, etc. Assim, foi possível apreender lógicas e especificidades dos saberes e práticas construídas pelos professores no exercício de suas atividades, em resposta aos desafios e demandas postas pela obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena, o que pode contribuir para que esses, deixem de ser vistos como meros transmissores e/ou simplificadores de um saber produzido externamente e possam ser vistos como autores de práticas e saberes portadores de complexidade epistemológica própria.

Introdução

O caminho proposto nessa discussão tomou o trabalho docente como ponto de referência na consolidação de uma história que discute a diversidade étnico-racial e cultural. Ressalta-se que na perspectiva adotada, os professores são vistos como atores que intervêm, com seu saber e fazer docente, na constituição e formalização de outras memórias-históricas, na produção de narrativas históricas comprometidas com uma diferença equitativa, em que ser diferente não implique em ser desigual. Como aporte teórico, esse é um posicionamento que nos aproxima das discussões desenvolvidas por Tardif e Lessard.

Em “Saberes Docentes e Formação Profissional” Tardiff apresenta uma perspectiva teórica que concebe o professor da Educação Básica “como um ator que desenvolve e possui



2

sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (2011: 235), de forma que a ação docente possa ser pensada como espaço de produção de saberes específicos, oriundos dessa prática.

Já em “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, Tardif e Lessard postulam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (2012: 35). Nesse sentido, em suas análises sobre a docência, Maurice Tardif e Claude Lessard preocupam-se em superar pontos de vista moralizantes e normativos, “privilegiando mais o estudo do que os docentes fazem e não tanto prescrições a respeito do que deveriam fazer ou não fazer” (*Idem, Ibidem*). A preocupação em superar pontos de vista moralizantes permite que se retire do professor a exigência de seguir um modelo transcendental, um modelo ideal e, com isso, o que se tem na empiria é a valorização do processo e não mais o julgamento do resultado das análises dos dados; trata-se de uma valorização que permite aos sujeitos participarem na pesquisa, a possibilidade de uma relação de troca, de um processo de aprendizagem pautado na ética e no respeito mútuo.

Trata-se de um viés teórico que, por reconhecer a subjetividade dos sujeitos envolvidos, permite tomar os professores, a quem, pela aplicação da Lei compete o ensino dos conteúdos programáticos especificados¹, “como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações [...]. Um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças” (GATTI, 2011: 162), e que, em seu fazer, além de suas implicações, também recebe a interferência das implicações de outras pessoas, como dos discentes, por exemplo, e outros elementos e necessidades ligadas à prática de seu trabalho.

Entrelaçando saberes: saber escolar e saber docente

Essa é uma compreensão que remete a duas categorias de análise: saber escolar (saber histórico escolar) e saber docente. Categorias que auxiliaram a compreender como os profissionais que atuam no contexto da prática relacionam as demandas da legislação ao saber

* Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia/Campus V; Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.



3

docente, permitindo identificar as apropriações e desdobramentos do saber de referência, do saber curricular, disciplinar, e outros, no saber histórico escolar.

Nesse sentido, estabelece-se um diálogo com o trabalho de Ana Maria Monteiro (2007) que, em “Professores de História: entre saberes e práticas”, articulou as categorias saber escolar e saber docente em torno do seu objeto de análise – a história ensinada. Nesse trabalho, Ana Maria Monteiro lembra, com base em seus estudos, que a categoria saber escolar é utilizada por pesquisadores que centram suas análises nos saberes que os professores ensinam em sua atividade docente, partindo de um paradigma no qual ele é agente produtor desse saber, mas dentro da especificidade da experiência educativa escolar. Um saber que se difere do saber científico de referência uma vez que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo; um saber que se coloca na intersecção entre a cultura escolar² e os chamados constrangimentos didáticos. A consideração desses elementos, dos constrangimentos didáticos e dos processos específicos que surgem no interior do espaço escolar, permite o distanciamento da perspectiva racionalista, que ao supor e defender a aplicação pura dos conhecimentos científicos (o saber de referência), na prática docente, concebe o ensino da disciplina escolar como mero espaço de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica, um espaço que apresenta ao aluno um saber acadêmico deformado.

A interferência desses elementos, dos constrangimentos didáticos e da cultura escolar, transforma e dá novas características aos saberes de referência, principalmente por conta da especificidade didática; uma discussão fundamental para compreensão do saber escolar enquanto um saber com configuração própria e original, embora mantenha interlocução com outros saberes (MONTEIRO, 2003: 9-35).

Assim, o saber escolar, e por inferência a história escolar, vão além da mera transmissão e simplificação de conteúdos como já afirmado; mas ao tecer os cruzamentos com outros saberes, ao responder aos constrangimentos didáticos, ao se apropriar das visões de mundo e dos interesses dos diferentes sujeitos que interferem no ensinar compõem novas configurações aos saberes de referência.

Já a segunda categoria de análise, o conceito de saber docente, difere-se da primeira, porque os autores que usam estão mais preocupados em focar na questão da prática, do saber em ação (MONTEIRO, 2007). Sobre isso, Tardif, um dos autores que usam a categoria saber docente, fala que “o saber dos professores só deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” posto que sua “utilização se dá em função do seu



4

trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (TARDIF, 2011: 16-17).

Objetivando discutir de forma mais aprofundada esses conceitos, em “Professores de História: entre saberes e práticas” Ana Maria Monteiro (2007), desenvolveu uma perspectiva de pesquisa que promove a articulação dos mesmos. Assim, tomou como premissa “o reconhecimento dos professores como profissionais, sujeitos de uma prática docente que implica um domínio de saberes” (TARDIF, 2011: p. 33). Trata-se de uma premissa que tem como núcleo central o entendimento de que na ação docente os professores dominam e mobilizam diversos saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência) numa criação própria e significativa para seus alunos. Ainda segundo essa perspectiva, esses saberes são “resultado de elaboração pessoal, mas de autonomia relativa, resultante de um quadro de referências social e culturalmente construídas, a cultura profissional, geradora de disposições, constrangimentos e orientações” (MONTEIRO, 2007: p. 34). Assim, temos a articulação entre saber escolar e saber docente: entre saberes e práticas docentes há a interferências da cultura profissional, da cultura escolar.

Em sintonia com essa discussão, neste trabalho também se lançou mão da articulação dessas duas categorias: saber docente e saber escolar, na perspectiva de que ao investigar os saberes dos docentes reconheça-se nestes a possibilidade de produzir saberes ainda que dentro de uma autonomia relativa, tendo em vista a atuação dos constrangimentos, os condicionantes da cultura escolar. Assim, no relato desses professores, foi possível entrever em seu saber docente e em suas práticas, marcas do saber histórico em sua relação e configuração com e a partir da dimensão pedagógica ou educativa. Dessa forma, foi possível perceber que, no desenvolver da aula, há não apenas a incorporação do saber acadêmico, do saber curricular, do saber da experiência, mas estes são reelaborados pelo professor em função do contexto da sala de aula, e das interferências e saberes dos alunos, materializadas nos subsídios proporcionados pelas argumentações e questões propostas pelos mesmos, constituindo o saber histórico escolar.

Saber escolar e saber docente articulados na prática e experiência em sala de aula

Tal pode ser visto, por exemplo, na narrativa da professora Ivonilda Andrade³, quando ela ressalta, acerca da participação dos alunos em suas aulas, que “eles chegam com opiniões



5

formadas, muito bem argumentadas inclusive, sobre determinadas coisas [...] e coloco geralmente no quadro algumas palavras-chave que eles trouxeram e a partir daí a gente começa a conversar a respeito” (ANDRADE, relato verbal, transcrição: 1-2). Na prática descrita, o reconhecimento desse saber aparece como parte importante da sua metodologia. Compor um quadro com as respostas dos alunos permite que estes visualizem seus argumentos sintetizados em palavras-chave, uma metodologia que abre um espaço de tempo para que eles pensem sobre seus próprios argumentos, sobre o que podem significar ou implicar. Nem sempre no simples verbalizar abre-se esse tempo de análise, de reflexão sobre o dito. Para a professora, esse quadro também cumpre com o papel de oferecer uma direção à discussão e, por estar sintetizado em palavras-chave, permite um tempo maior para explorar a problematização da história. O que é muito pertinente, pois, “se desejamos que o nosso trabalho resulte em aprendizagens significativas, que nossas aulas se constituam em espaços para reflexão crítica e mudanças, precisamos de tempo para ouvir nossos alunos” (MONTEIRO, s/d: 22).

Na busca por uma aprendizagem com bases significativas, os subsídios apresentados pelos alunos são usados como apoio para a professora construir sua narrativa explicativa, uma vez que, ela muitas vezes começa a discussão a partir do que eles trazem, ou seja, o seu saber docente é nuançado pelo saber dos alunos advindos de outros espaços e vozes, o que exige dela a mobilização de um rico repertório de saberes para problematização das “opiniões formadas, muito bem argumentadas inclusive, sobre determinadas coisas” (ANDRADE, relato verbal, transcrição: 1-2).

Fica claro que ela toma essas opiniões e argumentos como ponto de partida para sua elaboração didática, assim esses saberes não são descartados, mas inseridos na argumentação de forma dialógica. Apesar disso, a professora sinaliza em sua narrativa a necessidade de confrontar esse saber com um aprofundamento maior, pois “são argumentos frágeis no sentido de que não existe uma fundamentação maior, não existe um nível de conhecimento que permita uma apropriação maior e um aprofundamento maior sobre aquilo que eles argumentam” (ANDRADE, relato verbal, transcrição: 2).

Conhecer e tomar os interesses, as inquietações e problemas dos alunos, e levá-los em conta na organização de suas práticas de ensino, permite ao professor alcançar seus alunos, fazendo a necessária ligação entre o saber elaborado e a realidade vivida pelos mesmos (SILVA, 2009: 43), o que pode gerar uma aprendizagem mais significativa. Entretanto, tais



6

interesses e opiniões dos alunos são tomados apenas como ponto de partida; logo são postos em reelaboração pela crítica, pois, a produção do saber escolar “é permeada pela dimensão educativa que desempenha papel estruturante em sua configuração, contribuindo de forma significativa para sua especificidade epistemológica” (MONTEIRO, 2003:9-35), além de ser instrumento fundamental para a crítica, superação e reconstituição do senso comum. Tomando a narrativa da professora sob esse ângulo de análise, fica evidente que há consideração e respeito ao conhecimento que os alunos trazem a aula, mas há uma nítida preocupação em sair de uma perspectiva de senso comum para uma maior elaboração desse saber.

Nesse mesmo objetivo, também é possível destacar a preocupação da professora Maria do Socorro⁴ em munir os alunos com um arcabouço prévio de informações mais elaboradas para o debate do “Novembro Negro”. Em sua narrativa sobre esse projeto, ela enfatiza: “a gente prepara um material, busca o material sobre [...] e aí fornecemos o material. Também pedimos que eles pesquisassem, então eles trouxeram para sala de aula onde foi feita a leitura, a discussão” (SAMPAIO, relato verbal, transcrição:1).

Aqui se tem o relato de uma prática que revela uma preocupação em possibilitar aos alunos um repertório de leitura, que permita muni-los com informações e conhecimentos, de forma a trazê-los para participarem, se envolverem no debate. É certo que não se pode situar-se em um debate sem conhecer minimamente a temática para além do senso comum, por isso essa dinâmica de pesquisa, leitura e discussão prévia do material. Há uma preocupação em oferecer aos alunos uma variedade de informações a respeito do assunto estudado, de forma a permitir que o conhecimento prévio dos mesmos seja contrastado com outras abordagens e interpretações.

Trata-se de um momento que cumpre com o papel de oferecer uma direção à discussão e permitir o envolvimento dos alunos no debate. Assim, é possível sinalizar, novamente, esse aspecto do saber escolar, a consideração na escolha e organização da metodologia da interferência dos alunos. A necessidade de programar, de organizar a atividade, a prática e o saber, de forma a atender as demandas de envolvimento dos alunos no desenvolvimento da história que se ensina. Pode-se ver esse constrangimento, a referência aos alunos, desde a seleção do tema a ser debatido, do conteúdo, à perspectiva escolhida para abordagem.

No caso aqui destacado, esse momento que antecede o debate, liga-se ao objetivo de incentivar a participação dos alunos, mas que seja uma participação para além do senso comum. Tem-se uma preocupação orientada acima de tudo para desenvolvimento da



7

capacidade crítica de julgamento dos argumentos dos “palestrantes convidados”, bem como dos argumentos e ideias a serem expostas pelos próprios alunos. O que permite inferir também que, embora os conhecimentos prévios dos alunos não sejam tidos como saberes “errôneos, ultrapassados e equivocados”, nas práticas narradas, esses saberes devem ser submetidos ao crivo da crítica, por meio de uma intensa problematização histórica, oferecida ora pelas professoras, ora pelos palestrantes, ora pela leitura e discussão do material pesquisado e trazido à sala de aula também pelas atividades avaliativas desenvolvidas.

Esse confronto de ideias a partir do conhecimento prévio e da problematização histórica, é avaliado positivamente pelos professores, como pontua a professora Ivonilda Andrade em sua narrativa: “eu acho muito legal a gente poder trazer essas reflexões, porque é perceptível que eles param pra refletir, que eles entendem com muita clareza” (ANDRADE, relato verbal, transcrição:2); Ou ainda a professora Maria do Socorro sobre a discussão em torno do sistema de quotas, tema que orientou o projeto rememorado, ‘O Novembro Negro’: “Os alunos também estavam participando [...] Foi muito discutido na sala de aula, alguns eram a favor, outros contra, mas **depois da palestra** eles chegaram à conclusão de que realmente elas são muito positivas”. (SAMPAIO, relato verbal, transcrição: 2).

Estas narrativas corroboram à inferência de que no saber histórico escolar a participação dos alunos, que é aceita e estimulada, orienta as práticas docentes e interfere na constituição do saber docente, mas é um saber orientado para a crítica. Nas narrativas, o que sobressai não é a denúncia de que eles mudaram de opinião porque foram convencidos; o que sobressai é denúncia de como na prática relatada, os saberes foram mobilizados de forma a oferecer uma reflexão, uma problematização histórica capaz de nuançar o senso comum, oferecendo contrapontos dialéticos, trazendo com isso, a possibilidade de uma compreensão crítica das formas de escamoteamento ideológico das desigualdades étnico-raciais e sociais, o que fez com que os discentes “entendessem com muita clareza” ou mudassem suas orientações. Na perspectiva teórica de Jörn Rüsen (2007), acerca da aprendizagem histórica, pode-se dizer que os alunos entenderam com muita clareza ou mudaram de opinião, porque o debate em torno da temática permitiu aos discentes o aumento da capacidade de empatia e a disposição para perceber a particularidade de sua própria identidade histórica, com espaço para perceber a alteridade dos demais sujeitos.

As palavras da professora Maria, supracitadas e aqui reiteradas e reordenadas para o efeito de destaque, “alguns eram a favor, outros contra, mas depois [...] eles chegaram à



8

conclusão de que realmente elas [as cotas] são muito positivas”, vem ao encontro da proposição de que o saber histórico ensinado cumpre seu objetivo quando permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado (MONTEIRO, 2007:129). Ou seja, o reconhecimento e tratamento dado a esses saberes na prática didática desses professores se ligam aos pressupostos e princípios da aprendizagem histórica segundo os quais, “o meio familiar e a *mídia* fornecem aos alunos ideias mais ou menos adequadas, mais ou menos fragmentadas, sobre a História. Compete à escola explorar essas ideias tácitas e ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspectiva de conhecimento histórico” (BARCA: 2011, 35), de um saber histórico escolar capaz de promover transformações nas perspectivas, visões e opiniões pejorativas e etnocêntricas sobre o outro.

Saberes escolares: entre a programabilidade e a flexibilidade

Outro aspecto do saber escolar ligado a essa interferência dos atores escolares, remete-nos à programabilidade escolar e à flexibilidade desta. Esse aspecto pode ser deduzido da narrativa da professora Ivonilda Andrade. Assim, ela narra acerca de um assunto que vem sendo recorrente em suas aulas no percurso do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: “Ah, por exemplo, um assunto que sempre aparece, que os meninos sempre querem discutir, é sobre as quotas. Às vezes nem é o assunto da aula, mas eles querem discutir” (ANDRADE, relato verbal, transcrição:1).

Interessa ressaltar o fato de que, nessa narrativa, a professora destaca um assunto que surge fora das situações planejadas e mostra como que ela não se recusa a abordar o que eles “sempre querem discutir”.

O planejamento pode ser visto como um componente característico da programabilidade escolar, que por sua vez é um aspecto do saber escolar “que orienta a organização curricular e que é decorrente das exigências do processo de aprendizagem dos alunos e dos constrangimentos do calendário escolar” (MONTEIRO, 2007:119). Assim, enquanto elemento da programabilidade escolar, o planejamento da aula atende a demanda de organização curricular e cumpre uma importante função no processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, a programabilidade, que na narrativa em análise não tem sua importância negada, não impede que em algumas situações se possa agir fora dela, considerando os



9

imprevistos que estão acontecendo ao redor como os interesses e demandas postas pelos alunos, entre outros, implicando em certa flexibilidade desta programabilidade.

Tal flexibilidade é uma dimensão também considerada pela professora Maria do Socorro que, ao narrar sobre como desenvolve seu trabalho com o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena, declara que “sempre que possível a gente está colocando essas temáticas [...] quando o conteúdo permite a gente vai lá e numa brechinha põe um texto para a gente discutir, falando sobre essas minorias” (SAMPAIO, relato verbal, transcrição: 4).

Fica evidente a disposição para intervir independente do que está planejado para a aula, o que pode significar uma preocupação em agir de acordo com uma postura crítica e atuante, aproveitando cada brecha, cada momento, para inserir nas discussões e práticas da sala de aula o Ensino da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena. Mas também pode indicar uma apropriação do saber docente adquirida em outros espaços de atuação docente da professora.

Assim ela destaca em outro momento:

De acordo com os conteúdos que a gente trabalha, nas séries do 1º, 2º, 3º anos do Ensino Médio, sempre que possível a gente está inserindo a temática em questão, até porque a gente sabe da importância do negro na formação da cultura brasileira da nossa identidade cultural (SAMPAIO, relato Verbal, transcrição:1).

Nessa narrativa é possível inferir que houve uma apropriação de uma diretriz nacional (saber curricular) para o ensino de história no Ensino Fundamental, dimensão em que a professora também atua, sendo transposta para sua prática de atendimento às demandas das Leis no Ensino Médio. Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), “os conhecimentos históricos, por si mesmos, expõem aspectos de uma diversidade regional marcada pela desigualdade do ponto de vista de atendimento pleno dos direitos da cidadania” (BRASIL: 1997,130). Também trazem a ideia de que “o desenvolvimento desses conteúdos poderá estar presente conforme a necessidade e a oportunidade do trabalho em sala de aula” (*Idem, Ibidem.*).

Uma possível lacuna percebida na documentação legal refere-se ao fato de que “o surgimento dessa oportunidade” pode dar espaço para um Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena bastante pontual. Além disso, também pode conduzir à marginalização de algumas situações e conhecimentos que poderão novamente ser mascaradas, quando não, folclorizadas em imagens congeladas e essencializadas no tempo. Por exemplo, a



10

oportunidade de problematizar a situação dos indígenas em nossa sociedade poderá surgir apenas no estudo do Brasil-Colônia ou no “19 de Abril”. E sobre as populações negras, apenas quando se estuda o capítulo referente à escravidão no Brasil.

Quanto a isso, ficou claro na narrativa da professora Maria que a preocupação em agir “sempre que possível” é mais que esperar a necessidade e a oportunidade do trabalho em sala de aula, é parte de uma postura que entende que o ensino da temática apresenta-se como um mecanismo político que se quer instaurar no cotidiano escolar para se ir além dessa espera pela oportunidade certa e, seguindo uma postura atuante, criar as oportunidades, valorizando e promovendo o potencial educativo da diversidade étnico-racial e cultural. Em seu questionário, temos um dado que reforça essa inferência, pois quanto à frequência em que os conteúdos ligados à temática aparecem em sua prática docente, ela declara:

Sempre que possível, inserimos a temática nos conteúdos das unidades, pois a cultura da África faz parte do nosso cotidiano e da consciência histórica da nossa sociedade. Quando você trabalha história sempre surge uma polêmica envolvendo a realidade do aluno que como a maioria é afro-brasileiro aqui na Bahia, então sempre surge a oportunidade de abordar essa temática (SAMPAIO, questionário: Ma. 2015).

Em consonância com a narrativa da professora Maria do Socorro, também a professora Ivonilda traz uma fala que se associa a essa discussão, ratificando e elucidando a importância de se tomar esse “agir sempre que possível” como um componente político pedagógico e como este é um entendimento que foi se consolidando ao longo de sua formação na temática:

Ao longo da minha formação na área, algumas convicções ficaram consolidadas. Uma delas é que essa discussão pode e deve ser realizada sempre que possível, em qualquer momento no qual algum ponto possa servir de partida para esclarecer ou ressignificar algumas verdades evidenciadas nas falas dos estudantes, construídas numa associação entre os conhecimentos transmitidos na escola a partir de referenciais equivocados e, principalmente, aquilo que foi enraizado na educação familiar e comunitária, em geral sustentada em concepções e práticas racistas. [...] No meu entendimento, é preciso, de forma cuidadosa, obviamente, intervir imediatamente em situações que emergem na sala de aula com essa configuração, independente do planejamento feito e do conteúdo que está planejado para aula. Por isso, essa sempre foi a minha prática (ANDRADE, relato de experiência, 2015: 6).

A professora deixa marcado que esse é um ponto importante de sua prática docente, “intervir imediatamente em situações que emergem na sala de aula [...] independente do planejamento feito e do conteúdo que está planejado para aula” e por isso o reconhecimento desse elemento configura em suas memórias sobre uma prática significativa no ensino de história perspectivado pela Lei 11.645/08.

Também o professor Diego Corrêa⁵, quanto à frequência em sua prática pedagógica dos conteúdos relativos à temática, apresenta uma fala que se encaixa dentro da defesa de uma postura em que os conteúdos sugeridos deixam de comparecer pontualmente e são inseridos frequentemente no saber histórico escolar.

Em seu questionário afirma que “diariamente aparecem intersecções ou conteúdos diretamente ligados ao tema” (CORRÊA, questionário: 2015). Já em seu relato de experiência menciona que “Constantemente debatemos África e culturas afro-brasileira e indígena sem dificuldades. [...] Em História do Brasil é recorrente esses debates e mesmo quando saltamos para temas de História da Europa ou atualidades, relacionamos com África e culturas afro-brasileira e indígena” (CORRÊA, relato de experiência, 2015: 4).

Por fim, acredita-se que esse agir fora do planejado, sempre que possível, flexibilizando a programabilidade escolar, aproveitando as inquietações que os alunos trazem “de fora da sala de aula”, está em consonância com o fato de que será preciso, parafraseando Luiz Fernando Cerri, enfrentar, mais cedo ou mais tarde a história que se aprende independente da escola (CERRI, 2007: 62). Advertência que, por sua vez, coaduna-se com a constituição do saber histórico escolar. Mais uma vez, vê-se em cena os constrangimentos impostos por sujeitos vários, nesse caso os alunos, que trazem à sala de aula, situações às vezes inesperadas, não planejadas, levando os docentes a mobilizarem seus saberes.

Outrossim, os constrangimentos, as inquietações e aqui especificamente as interferências, podem ser suscitadas pelos próprios professores que esperam com elas encontrar pontes entre os saberes dos alunos e o que precisam ensinar. Nesse sentido, o modo de ensinar é configurado, ou reconfigurado, em prol dessa interferência provocada propositalmente no intuito de tornar acessível aos discentes o sentido que se quer imprimir ao conteúdo a ser aprendido.

Saberes docentes e discentes mobilizados em sala de aula

Na narrativa do professor Diego Corrêa, tem-se um exemplo de como sua prática pedagógica, mais especificamente a estrutura explicativa acerca de um determinado conteúdo, foi reconfigurada a partir dessa interferência ou do saber dos alunos, ficando claro como a partir de uma “participação provocada” ele conseguiu subsídios, elementos e pistas, para puxar um fio condutor que o permitisse imprimir um sentido mais próximo e significativo



12

para o que pretendia que os alunos aprendessem. Ao sondar os alunos sobre o que eles estavam estudando em outra disciplina, ele adquire uma informação que reconfigurou sua explicação histórica e o permitiu abrir uma ponte entre a História Europeia e História do Brasil, conseguindo com isso alcançar a construção de sentido histórico pretendida.

Estávamos estudando Estados Nacionais Europeus a partir de um conceito de Hobsbawn, que é o conceito da invenção das tradições. [...] Então, nós pegávamos o texto de Sociologia sobre identidade. A identidade é construída no conflito [...] Bismark consegue fazer isso a partir do estímulo a uma guerra com os franceses, de uma cultura diferenciada, de um comportamento e de um hábito outros, e aí assim ele estimula os alemães a construírem identidade, [...] Para eles conseguirem produzirem sentido pra isso, era interessante que eles já tivessem propriedade de alguma outra coisa (CORRÊA, relato verbal, transcrição: 9-10).

Ao explicar o processo de formação dos Estados Nacionais Europeus, o professor Diego usa como elemento central o conceito de “Invenção da Tradição”, e como ilustrativo desse conceito traz a atuação de Bismark. Apesar de uma elaboração bastante eloquente, o professor Diego deixa transparecer que em um dado momento percebe que seus alunos ainda não tinham conseguido alcançar a compreensão da explicação histórica e constata: “para eles conseguirem produzirem sentido para isso, era interessante que eles já tivessem propriedade de alguma outra coisa”. A partir dessa constatação, ele busca encontrar no saber e nas apropriações dos discentes algum elemento que permitisse uma maior aproximação entre o conceito que toma como ponto de referência em sua explicação histórica e a aprendizagem desse conceito por parte dos discentes. E com esse sentido, provoca a participação dos alunos: “Então eu perguntei para eles: o que é que vocês estão estudando em Português? E eles disseram que estavam estudando Literatura, tinha feito recentemente inclusive uma representação teatral do texto de Iracema.” (CORRÊA, relato verbal, transcrição:10).

Como resposta, o professor Diego Corrêa obteve um elemento que reconfigurou sua explicação, estabelecendo pontes e interconexões com o conteúdo trabalhado em outra disciplina foi possível abrir espaço para construir junto aos discentes a compreensão e sentido histórico que desejava.

Como eles tinham propriedade da obra que eles leram [...], isso facilitava produzir sentido pra entender o mundo europeu, porque eles já tinham um entendimento prévio (CORRÊA, relato verbal, transcrição: p. 10).

Sem dúvida uma estratégia que o fez mobilizar saberes docentes advindos de diferentes fontes, uma vez que exigiu um bom conhecimento de Literatura – e aqui se pode



13

destacar seus saberes de experiência ligados à sua trajetória de leitura e envolvimento com a temática ressaltados anteriormente.

A partir do texto de Iracema, ele vai construir sua narrativa traçando as similaridades entre o Romantismo Europeu e o Romantismo Brasileiro e entre esses e a Formação dos Estados Nacionais Europeus e, posteriormente, a Formação do Estado Nacional Brasileiro:

O texto é de um movimento romântico europeu, portanto têm vários elementos do romantismo europeu ressignificado, um romantismo que dura bastante tempo no Brasil, e esse romantismo, tal qual o que alimentou a formação dos estados nacionais europeus e a ideia de nação, ele alimenta aqui no Brasil num contexto particular onde começa a se discutir no século XIX a necessidade ou a identidade do povo brasileiro. Tal qual lá eles conseguem solidificar a ideia de um inimigo reinventando a tradição do Brasil (CORRÊA, relato verbal, transcrição: p. 10).

Tem-se uma narrativa que se preocupa com a construção de uma compreensão histórica pautada na noção de processo, de forma que os alunos pudessem estabelecer relações entre os conteúdos, A Formação dos Estados Nacionais Europeus e A Formação do Estado Nacional Brasileiro, O Romantismo Europeu e o Romantismo Brasileiro, estudados ao mesmo tempo, destacados em seus contextos específicos, mas, buscando as similaridades, as mudanças e permanências entre eles.

Ainda no que se refere à categoria saber escolar (saber histórico escolar), sua fala sobre esse momento em que abre espaço em sua aula para empreender, entre os alunos, uma busca por pistas, por elementos que permitam a partir de uma aproximação com conhecimento que eles já se apropriaram expandir sua explicação histórica, remete-nos a uma construção própria do saber escolar, isto é, trata-se de uma busca orientada pelo objetivo de viabilizar a aprendizagem do alunos acerca do processo e do conceito ensinado:

Produziu sentidos muito mais fáceis deles se apropriarem porque eles tinham em mãos o documento que eles dominavam que eles sabiam o que era Iracema, eles dominavam o conteúdo de Iracema, eles não sabiam era usar Iracema como documento histórico. No momento em que eles dominam o documento histórico, que é a obra Literária, que é uma representação da realidade brasileira, conseguem agora reconstituir, colocar esse documento no processo histórico e analisar ele (CORRÊA, relato verbal, transcrição: p. 10).

O conhecimento dos alunos sobre o documento Iracema, mobilizado e nuançado pelo saber docente, cumpriu o papel de compor uma contextualização e uma aproximação que permitiu ao professor melhor elucidar o conteúdo em questão. Assim, a explicação e discussão do conteúdo Formação dos Estados Nacionais Europeus por meio da discussão do



14

conceito de “Invenção da Tradição” foi melhor desenvolvido, estabelecendo relações de similaridade entre algo já familiarizado pelo aluno e o que ainda lhes era estranho, possibilitando a compreensão do conceito e da relação deste com o conteúdo.

Outro ponto dessa estratégia é que essa aproximação exigiu que o professor reelaborasse os recursos argumentativos em função do documento Iracema e, com isso, operou uma inversão: “a gente consegue analisar a História da Europa a partir do Brasil e não ao contrário, ou seja, eu aprendo o romantismo europeu, formação dos estados nacionais europeus pela parte nacional brasileira” (CORRÊA, relato verbal, transcrição: p. 10). Dentro da perspectiva do Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena essa inversão é representativa, por tirar a compreensão da História do Brasil de uma relação de dependência e colocá-la numa relação de interdependência e mesmo de autonomia em relação à História Europeia.

Os subsídios apresentados pelos alunos sobre Iracema permitiram que o professor, a partir de seus saberes de referência, de experiência e mesmo de suas opções sociopolíticas e axiológicas, também abrisse uma brecha para análise e problematização da História e Cultura Indígena: “Porque existe uma percepção indígena da sua própria história, várias percepções indígenas. Iracema é a reinvenção da história indígena a partir de um lugar do autor e a partir de um próprio movimento, do movimento romântico” (CORRÊA, relato verbal, transcrição: p. 10).

Problematizações como essa, lançam no raciocínio dos discentes as sementes para o questionamento sobre a história que aprenderam, sobre a história que sabem sobre as sociedades afro-brasileiras e indígenas e as histórias outras que ainda estão por serem aprendidas e que sem dúvida os professores Diego Corrêa, Ivonilda Andrade e Maria do Socorro estão comprometidos a visibilizar com seus saberes e práticas docentes.

¹ A Lei 11.645/08 sugere alguns conteúdos históricos específicos a serem estudados.

² Sobre isso ver: FILHO, L. M. Faria, GONÇALVES I. Antônio, VIDAL D. Gonçalves e PAULILO A. Luiz. “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

³ Ivonilda Ferreira de Andrade é funcionária pública lotada na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, há 11 anos. Leciona em turmas de Ensino Médio Integrado, em que tem uma carga horária de 40 horas semanais. Nos últimos cinco anos, ela também vem exercendo a docência no Ensino Superior em instituições particulares e no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade do Estado da Bahia.



⁴ A professora Maria do Socorro Sampaio, é lotada na Secretaria do Estado da Bahia e cumpre uma carga horária de 40 horas semanais em turmas do Ensino Médio. Mas observa que também é concursada na Rede Municipal onde trabalha com o Ensino Fundamental, com carga-horária de 20 horas semanais.

⁵ O professor Diego Corrêa, é Licenciado em História, tendo iniciado a Licenciatura em 2003, ano da primeira edição da Lei, a 10.639/03 e concluído em 2008, ano de sua alteração pela 11.645/08. Possui mestrado em História, curso que fez entre 2009 e 2011. Há três anos é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, onde leciona no Ensino Médio Integrado e nos cursos de nível Superior.

FONTES

1. Fontes escritas

ANDRADE, Ivonilda Ferreira de. Relato de experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e cultura afro-brasileira. Fev. 2015.

_____. Questionário: Fev. 2015.

CORRÊA, Diego Carvalho. Relato de experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e culturas afro-brasileira e indígena. Jun. 2015.

_____. Questionário: Jun. 2015.

SAMPAIO, Maria do Socorro. Relato de experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e culturas afro-brasileira e indígena. Març. 2015.

_____. Questionário: Ma. 2015.

2. Fontes orais

ANDRADE, Ivonilda Ferreira de. Relato verbal sobre experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e cultura afro-brasileira, em entrevista dada à autora em 25 de fevereiro de 2015, na cidade de Alagoinhas, Bahia.

CORRÊA, Diego Carvalho. Relato verbal sobre experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e culturas afro-brasileira e indígena, em entrevista dada à autora em 20 de outubro de 2015, na cidade de Barreiras, Bahia.

SAMPAIO, Maria do Socorro. Relato verbal sobre experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e culturas afro-brasileira e indígena, em entrevista dada à autora em 25 de maio de 2015, na cidade de Barreiras, Bahia.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARCA, Isabel. "O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social". In: CAINELLI, Marlene, SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs). **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 35.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental/Introdução, Temas Transversais e História**. Brasília: 1997. p. 130.

CERRI, Luiz Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. In: **Espaço Plural**. Ano X. Nº 20. 1º Semestre, 2009.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.

GATTI, A. Bernadete. "Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade" In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIMA, Maria. As diferentes concepções de Ensino e Aprendizagem no Ensino de História. In: **Fronteiras**. Dourados, MS: v. 11, n.20, jul./dez., 2009.



MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 62.

MONTEIRO, Ana Maria. “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar”. In: **HISTÓRIA & ENSINO**. V. 9, Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Editora da UEL, 2003. p. 9-35.

_____. **Professores: entre práticas e saberes**. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007.

_____. **Ensino de História: entre memória e história**. s/d. Disponível em:

<<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisapraticaeducacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: jan. 2015. p. 22

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 235.

_____. & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 35.

SILVA, Ezequiel Teodoro. “Ainda sobre o sem fim dos livros didáticos”. In: _____ **Criticidade e Leitura**. São Paulo: Global, 2009. p. 43.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2007.