

**O ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA:
CURRÍCULO E COTIDIANO ESCOLAR**

Artur Nogueira Santos e Costa
Universidade Federal de Uberlândia
artur@ufu.br

O objetivo, para esta comunicação, é apresentar resultados parciais de pesquisa realizada durante o mestrado em História, em que investiguei a organização curricular da área de história em escolas públicas estaduais, em Uberlândia-MG, no período de 2010 a 2016. Parte do princípio de que currículo é um movimento histórico operado por sujeitos concretos – especialistas, professores/as e estudantes –, em seus lugares sociais, e que é um campo em permanente disputa, porque permeado por interesses conflitantes, valores que se chocam e sentidos que podem ou não se complementar.

Nessa direção, o esforço caminhou no sentido de articular a legislação curricular e os textos prescritivos ao cotidiano da escola pública, como meio de perceber o currículo como um “fazer-se” sempre em aberto, em incessante transformação. Com essa preocupação, umas das estratégias metodológicas adotadas foi o acompanhamento de aulas de história, pensadas como uma dimensão do processo de construção curricular. O esforço, aqui, é problematizar os elementos registrados a partir dessas aulas, para discutir a questão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a atuação profissional do/a professor/a de história e os sentidos atribuídos para o ensino e a aprendizagem em história, no ensino fundamental.

Com base no acompanhamento dessas aulas, o que se constatou foi a existência de professores/as que, em diálogo com os/as estudantes, valorizavam a autonomia docente e assumiam o ensino de história como espaço efetivo de pesquisa, de pensamento crítico e de formação comprometida com o exercício da cidadania, entendendo que alunos/as e professores/as são, num duplo movimento, sujeitos históricos e sujeitos do ensino e da aprendizagem.

Dia 01 de outubro de 2015. Cheguei à escola para o segundo horário de aulas, no turno matutino, que se inicia às 7h50min: comecei a pesquisa com a professora Betânia, no 9º ano B (já tinha conhecido outras turmas da escola, mas essa, ainda não). A

professora me apresentou aos/às alunos/as, orientou onde eu deveria me sentar e iniciou a aula. A turma não estava muito cheia: 17 alunos/as.

Antes de começar o assunto preparado para a aula, Betânia retomou a realização da avaliação bimestral, mencionando as notas obtidas pelos/as estudantes e uma oportunidade de recuperação que ofereceria a eles/as, e me disse que o tema da prova foi a Segunda Guerra Mundial. Na sequência, escreveu na lousa a próxima matéria: a Guerra Fria. Pediu que localizassem, no livro didático, o capítulo que tratava desse conteúdo, ao que muitos/as reagiram afirmando que haviam deixado o referido livro em casa. Betânia mencionou que esse tipo de atitude é recorrente e sugeriu que eu anotasse essa informação, como se, num desabafo, quisesse fazer constar, nas pesquisas, que esse tipo de situação é comum nas aulas de História, no presente.

Depois disso, Betânia constrói, junto aos/às alunos/as, uma linha do tempo com os “acontecimentos” relativos à Guerra Fria e, novamente, se reporta a mim, dizendo que “professor de história precisa dominar essas datas”. À primeira vista, o que havia observado naquele espaço da aula parecia não me dizer nada que “eu já não soubesse”. Como indicam Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2005, p. 90), precisei fazer um exercício, no momento de construir esses registros e depois quando voltei a eles, de tornar estranho o que aparentava ser familiar, de desconstruir as certezas prévias e entender a aula por dentro.

Faço essa ressalva porque, não raro, inclusive na bibliografia especializada, há uma tendência de rechaçar práticas de ensino de história que adotem a “linha do tempo” como estratégia metodológica, antes mesmo de uma investigação mais profunda sobre como elas se deram. Meu esforço foi no sentido de tentar perceber, concretamente, o que isso significava.

Embora, como marca de sua própria formação e historicidade, a professora se preocupe quanto às “datas”, como ela mencionou, seu trabalho naquela aula ultrapassou em muito essa fronteira. A tal linha do tempo foi elaborada com participação dos/as estudantes e, depois de pronta, o modo como a professora a utilizou denotava seu empenho em levar os/as alunos/as a compreenderem o processo histórico que deu vazão à Guerra Fria. Assim, ela recuperou o que foi a experiência dos totalitarismos durante a

Segunda Guerra (seu tom de voz enfatizava o repúdio por eles), para pensar como, ao final da guerra, se construiu uma disputa pela hegemonia política e cultural, resultando no confronto “ideológico” entre as “duas superpotências”, Estados Unidos e União Soviética. A aula se encerrou quando Betânia começava a discutir sobre os movimentos de resistência durante o período, com participação das artes em geral (como o Festival de Woodstock, realizado entre 15 e 18 de agosto de 1969, em Nova York, como protesto em favor da paz mundial, reunindo vários dos maiores nomes da música daquele momento).

Nesse mesmo dia, no último horário, das 10h40min às 11h30min, acompanhei a aula da professora Giselda, no 7º E. Quando chegamos à turma e Giselda me apresentou, pediu que eu fosse até a biblioteca para pegar um “Mapa Político da América”, o que possibilitou circular pela escola, que é dividida em três pavilhões.¹ Quando retornei à sala com o mapa, a professora havia demarcado, na lousa, que naquela aula se iniciava o 4º bimestre do ano letivo, e o tema a ser estudado seria “Povos Pré-Colombianos: Mais, Incas e Astecas”.

Chamou minha atenção, em primeiro lugar, o fato de Giselda, na composição da aula, não seguir a organização proposta pelo livro didático. Inverteu os capítulos; dentro do próprio capítulo daquela aula, reorganizou a ordem dos tópicos de acordo com as temáticas que queria tratar. Essa ação denota uma relação minimamente crítica com o material didático, já que constrói sua própria lógica de abordagem. Novamente, aqui, o exercício de perceber, na aula, para além do que parecia óbvio, não foi fácil. O que era possível surpreender ali, que já não sabemos, além de que era uma aula sobre as civilizações pré-colombianas?

Uma primeira evidência apareceu: o trabalho com o mapa, que inicialmente era apenas para mostrar onde cada um daqueles povos se desenvolveu, ampliou significativamente os contornos da aula. A questão surgiu a partir da indagação de uma aluna, sobre se “somos americanos”. O trabalho que se deu como reação a essa questão foi pensar a localização geográfica daqueles povos, em primeiro lugar, e entender o que

¹ Segundo Giselda, o prédio da escola foi planejado para ser um alojamento de pessoas (trabalhadores que atuaram na construção de um conjunto habitacional no bairro, inclusive), mas acabou se transformando em escola, por isso a característica de ser dividido em 3 pavilhões.

era aquele mapa, como ele se organizava, o que representava. Os/as alunos/as, então, ainda inseguros quanto a “sermos ou não americanos”, começaram a esboçar suas compreensões sobre as semelhanças (em termos geográficos continentais) entre o Brasil e aqueles povos. Giselda problematizou, a partir do presente, o que ela definiu como uma “identidade”, ligada a “sermos, sim, americanos”, constituída pelo nosso lugar no mundo.

A história que importava observar, nessa aula, ligava-se menos a uma visão estática do conteúdo e mais a uma compreensão global do processo. É interessante notar como é significativo esses/as alunos/as começarem a se familiarizar com um mapa, a desvendá-lo como uma forma de expressão, a sair do plano da idealização para compreender a história concretamente. Nesse sentido, é aí que está a complexidade da aula protagonizada pela professora Giselda e por aqueles/as estudantes.

Junto a esse movimento, o fato de entender que aqueles diferentes povos ocuparam algumas regiões, e que, agora, elas são ocupadas por outros, oportunizou tornar visível como a história vivida é dinâmica. Por que não estão mais lá? Quem é que está? Essas indagações apareceram à medida que os/as alunos/as participavam da aula. Assim, havia ali, em foco, nessa experiência de reflexão conjunta entre professora e alunos/as, discussões sobre dominação (por que é que os povos incas foram dizimados?), cultura e memória (o que é ser americano?), história e linguagens (entender a história usando um mapa como ferramenta).

Considero que sinalizar essas questões como dimensões constitutivas dos currículos de história é de vital importância. Quando a pensamos de modo relacional às reflexões que temos acompanhado, inclusive na academia, fica posta em xeque uma postura que defende que, para uma aula de História ser boa, é indispensável incorporar muita tecnologia, precisa ser chamativa, quase um espetáculo, para “despertar o interesse do aluno”. De que adianta levar para a aula os mais sofisticados aparelhos eletrônicos, se o/a aluno/a ainda precisa aprender o que é fazer a leitura de um mapa?

Reconhecer o prazer daquele aprendizado significa pensar a sala de aula (e a própria aula) como espaços de construção do conhecimento, mesmo com estratégias modestas, simples, mas capazes de potencializar a compreensão das plurais

historicidades que nos constituem. É oportuno retornar a Paulo Freire (2011, p. 104), ainda que num exercício de utopia, para pensar como a escola é, ainda hoje, um espaço fundamental para que possamos descobrir quem somos no mundo, numa prática que tem por horizonte a transformação. “Dessa forma aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isso mesmo capaz de ser transformada por eles”.²

Em entrevista com Giselda, ela pontua algumas dessas questões:

ARTUR: E em termos de conteúdos, de assuntos, que você trabalha nas suas aulas, o que que você acha importante trabalhar nessas aulas?

GISELDA: Uhum. Bom, eh, a gente não pode fugir do que é legislação, né. Então, assim, existem os conteúdos curriculares a ser trabalhados, e isso é um fato, né. Agora, dentro de cada conteúdo curricular, eu sempre tento discutir o momento histórico proposto pelo conteúdo, mas trazendo, sempre, um paralelo com a atualidade. Mesmo porque, eu trabalho com alunos, Artur, que estão ainda numa fase crítica de idade, né. Eles não têm, ainda, uma noção do todo, é parcelado, é factual. Então, eu tento trazer, em cima desses fatos, uma reflexão pra vida dele, pra que ele possa sempre traçar esse paralelo. Então, assim, eu trabalho todos os conteúdos curriculares necessários, propostos, mesmo porque é uma coisa que foge do nosso controle. Mas, dentro desse conteúdo, você tem essa flexibilidade, de trabalhar com os alunos a parte crítica, né. Que eles conseguirem, mesmo, entender o que você tá falando, mas no contexto deles, da vivência deles. Então, essa questão da vivência, eu procuro sempre escutar os meus alunos, trabalhar um pouquinho a atualidade, na medida que é possível.

ARTUR: Entendi. Esses conteúdos curriculares que você tá mencionando é o CBC?

GISELDA: Isso, o CBC.

ARTUR: Entendi. E é obrigatório a cumprir esses currículos ou não, Giselda, como que é isso?

GISELDA: Olha, a gente tem... Tem um planejamento anual, né. Dentro do planejamento, sim. A gente sempre coloca o conteúdo de acordo com cada ciclo ou cada série, né. A gente coloca isso no planejamento. Não existe, talvez, essa obrigatoriedade de você conseguir esse planejamento até o final do ano. Por quê? Se existe essa obrigatoriedade, eu não entendo como obrigatório. Por quê? Porque cada sala de aula, cada turma, tem o seu ritmo, né. Talvez, uma coisa que planejo em fevereiro, eu desconheço meu público ainda, qual que é a preparação dele, o quanto que eles sabem. Geralmente, eu procuro fazer uma sondagem com meus alunos no início do ano letivo, né, e por essa sondagem eu começo o meu trabalho. Nem sempre, o que eu planejei antes de conhecer as turmas é o que vai acontecer de fato, Artur. [...] Mas aí, a partir desse diagnóstico, eu encaixo meu planejamento. Tenho que admitir pra você que nem sempre dá tempo, entendeu?

ARTUR: Uhum.

GISELDA: Mas, também, eu não sofro por isso, não. Aí, eu procuro trabalhar os conceitos necessários de embasamentos mesmo pra eles, sem muita neura.

² Freire, 2011, p. 104.

ARTUR: Entendi. E tem algum conteúdo, assim, mais específico, que você tem vontade de trabalhar ou de ensinar, e que às vezes não é possível inserir nesse planejamento ou nas aulas?

GISELDA: Olha, eu também não sofro por isso, não. Eu sempre tento encaixar aquilo que eu quero trabalhar de acordo com o conteúdo que eu tenho ali proposto, né. Então, de repente, a aula planejada era, por exemplo, uma Revolução Industrial, né. Mas, de repente, os alunos me chegam suscitando outras coisas. Coisas que eles viram na mídia, ou pesquisaram na internet, algumas outras necessidades deles. E aí, eu replanejo isso, automaticamente, ali dentro da sala de aula. Não existe nada que eu queria discutir com meus alunos que eu ache que não seja permitido, desde que você busque, sim, sempre um enfoque ali do cidadão, do crítico, daquilo que realmente é permissível se discutir, né. Num sentido de permissível, assim, de fazer sentido que todos tenham conhecimento daquilo, né. Então, eu tenho esse cuidado de dimensionar, porque às vezes chega com alguns assuntos que, realmente, não dá pra você implicar, né. Mas, a maioria, sim, tá? [...] Então, assim, eu procuro atender. E nada que eu queira... de repente, eu acho que eu quero um outro assunto qualquer, eu procuro, eu divido as aulas em algumas etapas, em momentos, né. De forma que eu também não tenho essa insatisfação comigo, não.³

Giselda e eu gravamos essa entrevista no segundo horário do turno matutino, em que a professora não ministrava aulas. As questões que coloquei expressam minha insistência em compreender como o currículo se opera no ambiente escolar, mas as respostas de Giselda ampliam em muito essas possibilidades, na medida em que, na conversa, aborda diferentes eixos que compõem a prática do currículo em história, para além do que eu restritivamente indagava sobre a presença e a ausência de determinados conteúdos. No enredo, Giselda situa uma dimensão da escola que se constitui numa permanente negociação entre as prescrições advindas da legislação e as necessidades apontadas pela realidade. O ensino de história, como parte da escola, se faz nesse fluxo, também.

Sua fala parece antecipar uma possível questão sobre os currículos oficiais. De início, já apresenta o fato de que existe uma legislação que fixa conteúdos curriculares (que, adiante, ela me diz ser o CBC) dos quais não se pode fugir. Lembro que ela é supervisionada por Vera, que defende o uso do CBC como um “guia”. Depois de se “resguardar” com esse apontamento, a professora recompõe todo o processo que perpassa o trabalho com a disciplina de História em suas salas de aula. Se, de início, é preciso elaborar um planejamento que contemple os tópicos obrigatórios, esse próprio

³ Professora Giselda. Entrevista concedida ao autor em 19 de novembro de 2015.

planejamento precisa ser subvertido, refeito, em razão de sua produção ocorrer num momento em que ela “desconhece seu público”. Portanto, a flexibilização é uma necessidade que a própria dinâmica de organização da escola levanta.

Nessa direção, Giselda utiliza da autonomia que tem no interior de suas salas de aula para trabalhar o momento histórico planejado em articulação com o presente. Ela identifica que isso é importante inclusive para os/as alunos/as, ainda em fase de formação, para que tenham condições de ampliar seus espectros de conhecimento, fazendo relações, comparações, paralelos. Tanto na entrevista como no acompanhamento das aulas, essa preocupação se evidencia. Relacionar presente e passado é anseio de muitos/as professores/as de História: algumas vezes o objetivo é atingido, outras nem tanto, justamente por não estarmos tratando de tipos ideais, mas de escolas, professores/as e alunos/as reais, sobre os quais incidem vários fatores que produzem desdobramentos.

Giselda indica como relevante para o direcionamento das aulas o diagnóstico que faz, para conhecer as turmas, saber quem são, o que esperam, o que já conhecem. A supervisora Vera, minutos depois de nossa entrevista, também mencionou essa estratégia da professora e disse que, de fato, ela é muito bem aplicada, sendo, inclusive, utilizada pela própria administração da escola. É nessa direção que uma aula sobre a civilização pré-colombiana pode contribuir não apenas para compreender aquele conteúdo de forma restrita, mas para suscitar um espaço de articulação de questões como o “ser americano” ou o enfrentamento do mapa como uma estratégia de leitura.

Pergunto, ainda, se há algum conteúdo que não possa ser colocado no planejamento ou trabalhado em sala de aula. Giselda explica que goza de uma certa liberdade para tratar das temáticas que considera relevantes, mesmo que, para isso, tenha que adotar uma outra lógica para o planejamento. Se o tema é a Revolução Industrial, por que não indagar, por exemplo, as condições de vida e trabalho de trabalhadores/as no presente, em um dado recorte temporal e espacial, conforme for mais conveniente? Por que não colocar em pauta aquelas questões postas pela professora Betânia, sobre as trabalhadoras da Sadia e os/as alunos/as que trabalham na feira – que são sujeitos daquela aula e da história?

Mas, sobre isso, há um ponto que precisa ser esclarecido, pois, muitas vezes, tem sido interpretado de maneira equivocada. Quando me diz de sua liberdade para inserir assuntos, muitos inclusive trazidos pelos/as próprios/as estudantes, Giselda coloca que é preciso pensar se aquilo “*realmente é permissível se discutir, né. Num sentido de permissível, assim, de fazer sentido que todos tenham conhecimento daquilo, né*”. Em outras palavras, a questão é: por que é importante que esse tema componha a aula? Digo isso porque, conforme coloca a professora, é pertinente indagar sobre o propósito de se tratar de determinado assunto, pois a aula é ainda um espaço de formação, de criação intelectual. Assim, quando defendemos que a organização curricular precisa ser aberta e flexível, supõe-se que essa “abertura” esteja articulada ao propósito do que é ensinar, do que é aprender, de qual o objetivo de uma escola. Não se trata de dizer que qualquer tema cabe em qualquer hora, em qualquer espaço, para qualquer conjunto de alunos/as.

Retomo novamente Paulo Freire, defensor de que a liberdade e o diálogo, na educação, não se tornassem sinônimos de negligência e de omissão, daí o/a professor/a ser figura central no processo de ensino-aprendizagem. Coloca o autor:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2011, p. 116)

15 de abril de 2016. Cheguei à escola, no turno matutino, para acompanhar as aulas da professora Roberta. Fomos, primeiro, à turma do 9º ano 9, em que a professora fez uma revisão do conteúdo que seria cobrado na avaliação bimestral (Crise de 1929 e New Deal). Depois, no terceiro horário, a aula aconteceu na turma do 8º ano 7. Entrando à sala, a primeira observação é a quantidade excessiva de alunos/as (38 naquele dia). A aula antecedia a aplicação da avaliação bimestral e, por isso, Roberta havia planejado uma revisão sobre os principais tópicos contemplados na prova. O conteúdo era Iluminismo, Independência dos EUA e Revolução Industrial.

Chamou minha atenção, especialmente, a parte relativa à Independência dos Estados Unidos. A professora recompôs o processo, explicitou como o arrocho fiscal exercido pela Inglaterra motivou a independência, apresentou a participação da França

como aliada das 13 colônias, etc. Ao final, a proposta era pensar os desdobramentos da independência para além dos Estados Unidos, como, por exemplo, a motivação desse processo para a Independência do Brasil. Uma aluna fez uma questão que reorganizou toda a aula. Disse ela: “mas como é que o Brasil ficou sabendo que os Estados Unidos tinham se tornado independentes?”.

A pergunta é boa porque se referencia numa compreensão de comunicação baseada no presente em que vive aquela adolescente, em que o fluxo de informações é momentâneo, instantâneo. Mas Roberta aproveitou a oportunidade para pensar com eles/as como, no século XVIII, as pessoas criavam outras redes de comunicação, por meio da imprensa, com as quais divulgavam suas ideias, faziam circular os acontecimentos que protagonizavam.

A oportunidade suscitou outra discussão referenciada no presente e alimentada pela circulação de informações por meio da internet, por exemplo. Veio à baila a temática da eleição para a presidência dos Estados Unidos, em 2016, disputada por Donald Trump e Hillary Clinton. Os/as alunos/as, junto com a professora, perceberam, no processo de colonização dos Estados Unidos e na forte presença de racismo naquele país, as raízes que dão suporte à posição defendida por Trump na candidatura (apoiada pelos setores ultraconservadores). Nesse sentido, para desnaturalizar aqueles discursos políticos de cunho xenófobo, como o caso da aversão aos imigrantes, a tarefa foi interpelar como eles se ancoram numa formação histórica mais complexa, mostrando como o presente guarda resíduos de passado.

23 de novembro de 2015. Na escola, agora, a experiência é com a aula com o 6º ano C, terceiro e quarto horários do turno da tarde, com a professora Amanda. São dois horários seguidos, interrompidos pelo recreio. Selecionei essas anotações porque elas expressam uma relevante característica presente nas aulas de História que acompanhei: o modo como diferentes experiências sociais, vividas na cidade, na família, nos meios comunitários, são explicitadas nas aulas e se tornam elementos mediadores de como os/as alunos/as estabelecem relações com os temas/conteúdos.

A aula teria por temática alguns aspectos da “Civilização Grega na antiguidade”, especificamente o estudo dos mitos gregos como elementos constitutivos da vida em

sociedade naquele momento, e a democracia e a cidadania como dimensões do exercício da política. O primeiro momento da aula foi a leitura do texto “A Cidadania em Atenas”, do livro didático. A proposta de Amanda era pensar sobre nossas práticas políticas, no presente, em contraste com aquelas referentes à antiguidade em Atenas. Assim, a professora trabalhou com os/as alunos/as como a democracia se constituiu na Grécia Antiga, na esteira de quem era considerado cidadão, quem podia participar das decisões tomadas em sociedade; e, depois, contrastou essa historicidade com a que vivemos no Brasil, em que há um alargamento das esferas de participação política.

Mas o mais interessante, nessa dinâmica, é o modo como os/as estudantes, quando participam do debate, explicitavam posições que se constituíram no diálogo com o presente vivido, qual seja, um ódio acríptico ao Partido dos Trabalhadores e, em especial, à presidenta Dilma Rousseff. Às críticas quanto ao modelo de democracia ateniense, restrita a alguns setores da sociedade, os/as alunos/as associavam o governo do PT, que, “por ser o mais corrupto, com tendência ditatorial e totalitária”, minava as condições de a população interferir nas decisões. Amanda procurou problematizar essas compreensões na medida do possível, recuperando elementos da sociedade republicana brasileira para confrontá-los com algumas noções, mas sempre com espaço para que os/as alunos/as pudessem se expressar sem necessariamente terem que concordar.

Depois disso, Amanda entregou aos/as alunos/as um mito grego, que tratava da questão da religiosidade, dos deuses, dos valores e, ao final, levantava a temática da “justiça”. Os/as alunos/as, em geral, tinham familiaridade com os nomes e os assuntos, pois já haviam assistido desenhos animados (como *Hércules*) e filmes (como *Fúria de Titãs*), que se ambientam nesse momento histórico. Esse conhecimento trazido pelos/as alunos/as, contudo, estava muitas vezes dissociado de uma visão mais global do período, o que, na aula de História, procura-se ampliar.

Depois de ter lido o material, esmiuçado a linguagem, refletido sobre aspectos colocados pelo mito como estratégia para se trabalhar características da Grécia Antiga, a atividade trazia uma indagação: “ser justo é bom?”. Novamente, a aula de História e a escola se apresentaram como espaços em que emergem valores compartilhados socialmente. As posições colocadas pelos/as alunos/as foram muito distintas. Mas uma

delas, que consegui registrar, chamou minha atenção. Como resposta à questão, um aluno afirmou: *Depende, se você vestir uma fantasia e sair batendo em bandido, você é preso*. Nesse caso, a concepção explicitada é a de que seria justo que se vista “uma fantasia” e “saia batendo em bandidos”, punindo-os, como um favor à sociedade. Amanda, sem dizer que o aluno estava errado, levou a turma a pensar sobre o que significa responder às nossas discordâncias com atos de violência. Os/as próprios/as colegas foram recuperando situações que se contrapunham a essa posição e argumentando de modo a dissuadir aquele aluno de que essa seria a melhor maneira de agir. Ao final, ele próprio parecia ter se convencido de que há outras alternativas para solucionar os problemas vivenciados socialmente, e que atos violentos poderiam não suscitar bons resultados.

A experiência elucidada o modo como as aulas de História, mesmo quando tratam de conteúdos localizados num passado muito distante, são permeadas por essa multiplicidade de valores, de conhecimentos circunstanciados em diferentes esferas da sociedade, no presente. Permite, portanto, perceber que os/as alunos/as chegam à sala de aula com muitas informações, com historicidades próprias, com capacidade de pensamento e de reflexão, mas ainda estão em fase de formação, de conhecer o mundo, de ampliar as lentes com as quais veem a si mesmos e aos outros. Nesse sentido, o papel do/a professor/as historiador/as passa por perceber essa condição, o que não significa se furtar de confrontá-las, problematizá-las, discuti-las.

Como lembra Juarez Dayrell (2006), o mais rico desse espaço, a escola e a sala de aula, é que ele abriga seres humanos em processo permanente de construção, pessoas que não estão prontas, mas que se fazem e fazem umas às outras a todo instante, quando compartilham esse mesmo espaço. Coloca-nos o desafio de pensar como essa diversidade de ações implica em conceber a escola como um lugar polissêmico que, por isso mesmo, merece ser considerado como campo fértil de investigação, como questão em aberto a nos provocar.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 78-102.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006. p. 136-161.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo, n. 2, ago. 1982, p. 7-19.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como Pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e porque aprender/ensinar história. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 37-70, jul./dez. 2015.

THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 47-62.

VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Indagações sobre o lugar da escola pública na produção do conhecimento histórico. In: CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco; PATRIOTA, Rosângela. (Org.). *Escritas e narrativas históricas na contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 31-40.